

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURAS VERNÁCULAS

LUÍS RICARDO MIRANDA LACERDA

**A LINGUÍSTICA DO *ENCONTRO*:
UM ESTUDO DA LEITURA COMO ATO**

**FLORIANÓPOLIS
2018**

LUÍS RICARDO MIRANDA LACERDA

A LINGUÍSTICA DO *ENCONTRO*:
UM ESTUDO DA LEITURA COMO ATO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras –
Língua Portuguesa e Literaturas de
Língua Portuguesa como requisito
parcial para obtenção do Grau de
Bacharel em Letras – Português.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Mary
Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

Florianópolis
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS



**DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO LETRAS-
PORTUGUÊS**

TÍTULO

**“A linguística do encontro: um estudo da leitura
como ato”**

ACADÊMICO:

Luís Ricardo Miranda Lacerda

DATA: 04 de dezembro de 2018 (segunda-feira)

HORA: 10h

LOCAL: Sala 215 – Bloco B – CCE

BANCA EXAMINADORA:


Profª Drª Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (DLLV/UFSC)
Orientadora e presidente da Banca

Prof. Dr. Anderson Jair Goulart (UFFS)
Membro Titular *Anderson Jair Goulart*


Mª Leticia Melo Giacomini (Doutoranda em PPGLin/UFSC)
Membro Titular

Profª Mª Maria Luiza Rosa Barbosa (MEN/UFSC)
Membro suplente

**Campus Universitário – Trindade - Florianópolis
Fone: 3721-9293 FAX: 3721-9817**

*A minha mãe e aos meus irmãos,
com amor e saudade.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pelo milagre da vida e por me facultar a linguagem.

À minha mãe, professora que me ensinou a amar os livros, por sua amizade e seu amor incondicional.

Aos meus irmãos Cássio, Mário e Tiago.

À Dadá, pelo carinho e paciência com minhas angústias.

Aos amigos que cultivei durante o Curso de graduação, em especial Roberto Gorgati, Juarez Nunes e Luan Koroll.

Aos professores e funcionários do Curso de Letras Português e Literaturas da UFSC.

Aos professores que aceitaram o convite ao *ato de ler* e avaliar este trabalho: Anderson Jair Goulart, Letícia Giacomini e Maria Luiza Rosa Barbosa.

E finalmente, à minha orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, concentrado de ternura, pelo acolhimento, dedicação e amizade.

Para os que Virão

Como sei pouco e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver
o homem que quero ser.

Já sofri o suficiente
para não enganar a ninguém:
principalmente aos que sofrem,
na própria vida, a garra
da opressão e nem sabem.

Não tenho o sol escondido
no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homem
para quem já a primeira
e desolada pessoa
do singular - foi deixando,
devagar, sofredamente
de ser, para transformar-se
- muito mais sofredamente -
na primeira e profunda pessoa
do plural.

Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.

É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros.)
Se trata de abrir o rumo.

Os que virão serão povo,
e saber serão, lutando.

Thiago de Mello

RESUMO

A presente pesquisa insere-se nas atividades do *Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização*, vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da UFSC; tem como tematização a *leitura* na educação em linguagem e como delimitação temática a *leitura* como *ato* na educação em linguagem. O estudo norteou-se pela seguinte questão-problema: **É possível compreender a *leitura* como *ato* na Educação Básica em linguagem? Em o sendo, como essa compreensão se delineia teoricamente?** Considerada essa questão, o objetivo geral, em estreita convergência com ela, é estudar a proposição teórica da leitura concebida como *ato* na Educação Básica em linguagem. O foco deste estudo, situado no âmbito da cultura escrita, restringe sua ancoragem teórica à concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e seu Círculo e à abordagem histórico-cultural de L. S Vigotski (1896-1934). O primeiro capítulo aborda concepções de *sujeito* e de *língua* como enfoques constitutivos da concepção de *ato*, discutindo o conceito de *ato ético* nas relações entre *subjetividade* e *alteridade*. Como desdobramento, tematiza-se o conceito de *encontro* da *outra palavra* e da *palavra outra*, a partir do filósofo italiano Augusto Ponzio (2010), assumindo-se a “Linguística do Encontro” como fundamento para discussão de implicações conceituais acerca da formação escolar de leitores. Propõe-se, enfim, o *ato de ler* como *encontro* de autor e leitor sob a dimensão *intersubjetiva* da leitura, discutindo-se a dimensão política da leitura e os *gêneros do discurso*, o que suscita agenciamento dos fios do autor e os fios do leitor nos diferentes propósitos do ato de ler. Finaliza com um enfoque ainda introdutório da *leitura* como *intrassubjetividade*. Trata-se de enfoques que sustentam a defesa de uma formação escolar de leitores ancorada na compreensão da *leitura* como *ato de ler*.

Palavras-chave: ato, ato de ler, leitura, formação de leitores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O ATO ÉTICO NA EDUCAÇÃO CONCEBIDA NAS RELAÇÕES ENTRE SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE	13
1.1 CONCEPÇÕES DE <i>SUJEITO</i> E DE <i>LÍNGUA</i> : ENFOQUES CONSTITUTIVOS DA CONCEPÇÃO DE ATO	13
1.2 A CONCEPÇÃO DE ATO ÉTICO NA EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM	22
2 O ATO DE LER COMO ENCONTRO DE PALAVRAS	33
2.1 <i>LEITURA</i> CONCEBIDA COMO ATO: IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS	33
2.2 <i>LEITURA</i> E <i>INTERSUBJETIVIDADE</i> : DIMENSÕES POLÍTICAS DA RELAÇÃO ENTRE AUTOR E LEITOR POR MEIO DO TEXTO	39
2.3 <i>LEITURA</i> E <i>INTERSUBJETIVIDADE</i> : A RELAÇÃO ENTRE AUTOR E LEITOR POR MEIO DO TEXTO NOS <i>GÊNEROS DO DISCURSO</i>	46
2.4 <i>LEITURA</i> E <i>INTERSUBJETIVIDADE</i> : OS FIOS DO LEITOR E OS FIOS DO AUTOR NOS DIFERENTES PRÓPOSITOS DO ATO DE LER	52
2.5 <i>LEITURA</i> E <i>INTRASSUBJETIVIDADE</i> : UMA ABORDAGEM AINDA INTRODUTÓRIA	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso, correspondente ao Bacharelado em Letras Português, tematiza a *leitura*¹ na educação em linguagem e assim se delimita tematicamente: a *leitura* como *ato* na educação em linguagem. Assumimos, neste estudo, implicações da Linguística do *encontro*, conceito derivado de considerações que Ponzio (2010) faz sobre a linguagem, o que inclui distinções entre “calar” e “silenciar”, convergindo com os *Apontamentos* de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2003 [1970-71]).

Em também remissões ao Círculo de Bahktin, L. Ponzio (2017) concebe *textos de leitura* na convergência com o enfoque da *alteridade*, evocando a concepção do *ato ler* com base no conceito de *ato responsável*. Esse enfoque na *alteridade*, caro à *Linguística do Encontro*, ganha relevância quando nos debruçamos sobre estudos acerca da *leitura*, principalmente abordagens cognitivistas que tratam da questão da *leitura* na esfera escolar (como base em SOLÉ, 1998), o que nos faz compreender como necessário transcender um enfoque educacional de leitura muito marcadamente subjetivista.

Nessa busca de ressignificação de uma tradição cognitivista no que se refere às discussões sobre leitura na esfera escolar, o Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização no qual este estudo se insere, vem abordando esse tema em diversas publicações (a exemplo de CERUTTI-RIZZATTI, CASSOL DAGA, CATOIA DIAS, 2014; CERUTTI-RIZZATTI, 2013), o que confere a este TCC uma conformação de revisão bibliográfica da *leitura* como *ato*. Assumimos, pois, o *ato de ler* como constitutivo da relação educacional entre professores e alunos na qual se colocam em integração *mundo da cultura* e *mundo da vida* (BAKHTIN, 2011 [1920-24]). O texto aqui apresentado concentra-se, pois, em obras fundantes dos estudos bakhtinianos e nos seus comentadores, assumindo

¹ Como temos feito em nosso Grupo de Pesquisa, itilizamos os termos tomados como conceitos relevantes ao estudo que realizamos.

uma abordagem histórico-cultural como base epistemológica para a prática docente referentemente ao *ato de ler* na escola.

Isso posto, a questão-problema que orienta este Trabalho de Conclusão de Curso assim se enuncia: **É possível compreender a leitura como ato na Educação Básica em linguagem? Em o sendo, como essa compreensão se delinea teoricamente?** Já o objetivo geral, em consonância com essa questão-problema é reiterar² a proposição da compreensão teórica da *leitura como ato* na Educação Básica em linguagem.

Este TCC, assim, justifica-se porque concebemos a *leitura* na convergência entre os pontos de vista *intersubjetivo* e *intrassubjetivo* (com base em CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014) e, como tal, atividade realizada por sujeitos corpóreos e vinculados à história, que se relacionam entre si e com o mundo, e cujo repertório cultural – nele incluído o repertório linguístico – é constituído socialmente. Assim considerando, buscamos – no âmbito do Grupo de Pesquisa do qual participo³ –, em primeira instância, novas compreensões sobre a *leitura*; agora, no propósito de tomá-la como *ato*.

A formação de leitores no Brasil, assim como em boa parte do mundo, sofre atualmente uma forte mudança com o advento da internet (com base em RONCAGLIA, 2010) e dos meios audiovisuais necessariamente inseridos – em maior ou menor grau – nos processos de ensino e de aprendizagem. Em boa parte das escolas públicas, porém, o acesso a meios audiovisuais parece-nos ainda improvisado e precário, a exemplo de um projetor para todos os professores em um auditório cuja ocupação é altamente disputada, como registram vivências minhas na condição de contratação temporária em escola vinculada à rede pública estadual catarinense, no ano de 2016.

² Considerando os estudos já mencionados levados a termo pelo Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, do que são também exemplo Catoia Dias (2016), Daga (2016) e Souza (2017).

³ Pontualmente, usarei a primeira pessoa do singular no texto, quando o contexto o exigir.

Em Florianópolis/SC, no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, parece-nos que a situação da capilarização da rede de computadores e da gestão de tais recursos melhorou em estrutura nos últimos anos na educação pública sob a administração do município, com maior número de bibliotecas e acesso à rede de computadores (com base em FLORIANÓPOLIS, 2016). Parece-nos ser nesse nível de escolaridade o momento apropriado para investimentos em políticas públicas direcionadas à formação de leitores críticos e contumazes de textos em *gêneros do discurso* diversos e, principalmente, investimentos na potencialização de práticas metodológicas que contribuam para essa formação.

A realidade com que temos convivido no cotidiano da docência (com base em IRIGOITE, 2015; DAGA, 2016; SOUZA, 2017; SILVA, 2018) faz-nos compreender como urgentes ações dos poderes públicos objetivando reformular os espaços de leitura das escolas para que os alunos possam ter acesso a diferentes leituras e a diferentes vivências com a escritura⁴, o que inclui educação para o uso da rede mundial de computadores, em ações pedagógicas orientadas por professores cuja formação tenha lhes facultado também a condição de leitores críticos e contumazes de textos em diferentes *gêneros do discurso*.

Nesse contexto, este Trabalho de Conclusão de Curso historia-se na busca por reafirmar a importância da atividade docente na consolidação de processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no que tange à formação de leitores e de escritores. Ancorado na abordagem histórico-cultural de L. S. Vigotski (1896-1934) – estudo ainda introdutório para nós neste TCC – e na concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e seu Círculo, o Trabalho justifica-se pela importância de compreender a *leitura* como *ato*, no propósito de que essa concepção contribua para qualificação das práticas que orientam teórico-metodologicamente a formação de leitores, sendo a principal finalidade a

⁴ Em nosso Grupo de Pesquisa, temos preferido o uso de *escritura* em lugar de *produção textual escrita*, por compreendermos que a ideia de *produção*, entre outras implicações, pode remeter ao equívoco do *produtivismo*.

ampliação do repertório cultural dos alunos da Educação Básica, com destaque ao Ensino Fundamental.

Este TCC coloca-se, assim, como importante tanto para a licenciatura em Letras Português, como para o Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas da UFSC, dado tratar-se de uma pesquisa realizada por um estudante universitário com vivências na docência em rede pública de ensino, reafirmando a papel do acadêmico como um agente transformador da sociedade; neste caso, de modo que a relevância do *ato de ler* seja efetivamente assumida na prática metodológica da aula de Língua Portuguesa, o que suscita a defesa de políticas públicas para o acesso à leitura e para a qualificação da formação escolar de leitores.

Pessoalmente, este TCC justifica-se por eu acreditar que o *ato de ler* no estudo da formação de leitores é condição *sine qua non* no âmbito das ciências humanas, importante para minha formação como educador e professor na área das Linguagens, com o fito da transformação social, processo em que, entendo, a concepção de *leitura* como *ato de ler* pode contribuir no percurso de formação humana historicamente delegado à esfera escolar.

Para dar conta de responder à questão-problema, tanto quanto de atender ao objetivo geral deste estudo, ele se organiza em dois capítulos distintos: no primeiro deles, reiteramos os fundamentos filosófico-epistemológicos que norteiam a educação em linguagem no Grupo de Pesquisa do qual faço parte, com destaque às concepções de *língua* e de *sujeito* e à concepção de *ato*. Já no segundo capítulo, ocupamo-nos da *leitura* propriamente dita, nas relações com o conceito de *ato*, tanto quanto com o conceito de *gêneros do discurso* e na reiteração das dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva* do *ato de ler*.

1 O ATO ÉTICO NA EDUCAÇÃO CONCEBIDA NAS RELAÇÕES ENTRE SUBJETIVIDADE E ALTERIDADE

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos ao objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor é esteticamente produtivo, somente em relação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade.

Mikhail M. Bakhtin

Para dar conta do objetivo deste estudo, este capítulo se organiza em duas seções distintas: na primeira delas, enfocamos concepções de *língua* e de *sujeito* com base em uma abordagem histórico-cultural; na segunda seção, ocupamo-nos do conceito de *ato*, a partir do Círculo de Bakhtin. Com esse conteúdo, o capítulo apresenta os fundamentos teórico-epistemológicos nos quais este TCC se assenta.

1.1 CONCEPÇÕES DE SUJEITO E DE LÍNGUA: ENFOQUES CONSTITUTIVOS DA CONCEPÇÃO DE ATO

Para a abordagem histórico-cultural não podemos conceber *língua* fora da interação social; logo, não podemos fazê-lo sem conceber o *sujeito* como historiado na cultura. Assim considerando, a concepção de *sujeito* aqui apresentada implica uma concepção enunciativista de *língua*, à luz da qual o *sujeito* é compreendido como *responsável* e *responsivo* (BAKHTIN, 2003 [1979]). Nessa discussão, é importante ter presente a coerência entre essas concepções, sobretudo quando o enfoque é a *esfera escolar*, o que nos faz retomar Geraldi (1997), autor que, ao focalizar a interação verbal, entende-a como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, nesse processo, constituem-se pela linguagem, o que significa admitir

[...] que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Nesse sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. (GERALDI, 1997, p. 6)

Essa concepção de *sujeito* implica a noção de que nos constituímos socialmente, fazendo-o por meio da linguagem, no âmbito da cultura, portanto nas relações que estabelecemos entre nós e com o ambiente social em que vivemos. Essa concepção evoca a *atividade mediadora* (VIGOTSKI, 2000 [1978]⁵) como importante elemento para orientar a educação em Língua Portuguesa no ambiente escolar, em busca de uma ampliação de repertório cultural que faculte aos sujeitos operar metacognitivamente com/sobre suas próprias vivências com a linguagem.

A *língua* como produto cultural, historiada pelos interlocutores que dela se valem, não pode ser concebida tão somente como um sistema autômato; é mutável no sentido de implicar um corpo social, pois os sujeitos interlocutores a constituem e se constituem por meio dela, inserem-na nos eventos sociais e no tempo; os diferentes usos da língua pressupõem um *sujeito* ativo no que diz respeito aos *atos de dizer(se)*.

Assim, reiteramos que o *sujeito* relaciona-se com o *outro/Outro*⁶ por meio da *língua*, que é um sistema estrutural, condição reconhecida pelas teorias focadas na interação social, mas não prevalente nelas como foco de estudo, pois o ser humano, como corpóreo, é cultural e histórico; enuncia-se na cadeia ideológica e nela se constitui (com base e VOLOCHINOV, 2017 [1929]).

Essa concepção contrapõe-se ao *objetivismo abstrato* e ao *subjetivismo individualista*. Sobre a oposição ao *subjetivismo individualista*

⁵ Considerando que, na graduação, as referências bibliográficas devem se manter na língua portuguesa, as menções a Lev Vigotski serão feitas a partir das traduções para o português, ainda que o Grupo de Pesquisa do qual faço parte opere com as ‘Obras escogidas’ na tradução do russo para o espanhol.

⁶ Abriremos à frente essa diferença conceitual.

do “*Cogito, ergo sum*” cartesiano, Miotello (2011, p. 93), à luz do dialogismo bakhtiniano, contrapondo-se ao “Penso, logo existo”, reelabora-o: “Somos pensados, logo pensamos e existimos”. O Círculo de Bakhtin opõe-se também à psicologia objetivista (*behaviorista*) do início do século XX, que concebe o *sujeito* apenas a partir da sua exterioridade, na sua relação com o meio em que vive. Afastamo-nos de ambas as concepções: tanto o *sujeito* idealizado pelo *subjetivismo* quanto o *sujeito* denegado pelo *objetivismo*. Aproximamo-nos da abordagem vigotskiana, que concebe o *sujeito* como histórico-cultural, constituído na intersubjetividade, tendo a linguagem como prática social.

A modalidade escrita e a modalidade oral da língua, em relação ao *sujeito*, na perspectiva histórico-cultural, constituem instrumentos psicológicos de mediação simbólica (VIGOTSKI, 2000 [1978]) que facultam a interação social e a organização do pensamento; assim, assumindo essa perspectiva, importa sublinhar que não negamos a *língua* como sistema, mas a concebemos sob a perspectiva de um *sujeito* que se apropria do sistema para interagir socialmente.

Nesta discussão, é importante considerar que a ideologia em que o *sujeito* se historia nasce na relação *intersubjetiva* mediada pela própria linguagem (com base em VIGOTSKI, 2000 [1978]; VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]), sendo a linguagem um produto social, histórico e cultural; em consequência disso, a concepção do *sujeito* como uma entidade autônoma dá lugar a um *sujeito* que se enuncia em usos da língua historicamente situados. Nesse contexto, no que diz respeito ao *ato de ler* e à formação de leitores – objeto de estudo deste TCC –, o *sujeito* é concebido como um interlocutor ativo na produção da linguagem e dos sentidos delineados por meio dela. A base teórica à qual nos filiamos concebe, assim, o *ato de ler* como evento necessariamente social (com base em GERALDI, 1997).

No que diz respeito especificamente à concepção de *língua*, é importante considerar que a cultura humana nasce quando a existência passa a ser percebida e modificada, o objeto material torna-se um *signo*

quando produz sentido para os seres humanos de uma mesma comunidade linguística. Assim os signos nascem no campo interindividual, são elencados ou eleitos pelos seres humanos e passam a ser instrumentos ideológicos quando inseridos nos enunciados, como suscita Volochínov (2017 [1929], p. 91-92, grifos do autor):

Tudo que é ideológico possui uma *significação*: ele apresenta e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. *Onde não há signo também não há ideologia*. Pode-se dizer que um corpo físico equivale a si próprio: ele não significa nada e coincide inteiramente com a sua realidade única e natural. Nesse caso, não temos como falar de ideologia.

O *signo* é central para o Círculo de Bakhtin, pois tudo que é ideológico é semiótico. Concebemos que essa concepção descarta o *signo* outrora pensado na história linguística como um objeto dicotômico, estático no tempo, concepção restrita ao *signo verbal* situada nos primórdios da Linguística estrutural saussurena (com base no CLG, 2000 [1916]). O *signo*, na concepção de *linguagem* do mencionado Círculo de Bakhtin, é dialógico, conflitua-se dentro dos enunciados, está sempre em fluxo, podendo ser tanto deslocado quanto normatizado nas práticas sociais implicadas nos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003 [1952-53]).

Segundo Volochínov (2017 [1929]), todo corpo físico pode ser percebido com um *símbolo*, mas, quando, nesse processo de simbolização, tal símbolo passa a produzir sentido para os interlocutores de uma comunidade linguística, ele é convertido em *signo*. O mesmo vale para sinais, imagens, cores, desenhos e afins; eles podem, desde que em uso social, converter-se em *signos*.

O *signo* é um fenômeno do mundo exterior e pode refratar ou refletir a realidade. Ao refratar, pode distorcê-la, ser fiel a ela, apreendê-la de um ponto de vista único; assim, todo *signo* está sujeito a critérios de avaliação ideológica (verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O *signo ideológico* nasce na interação dos interlocutores, como aponta Volochínov (2017 [1929], p. 95, grifos do autor):

[...] o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social.

É importante, pois, reiterar que a concepção de *signo* a que nos filiamos, em atenção ao objeto desta pesquisa, ocupa-se do signo verbal em sua dimensão dialógica, sendo o próprio *signo* o objeto conflituado na cadeia ideológica dos enunciados e estabilizado nos *gêneros do discurso*; logo, nas relações entre os interactantes.

Segundo PONZIO (2008, p. 186) a essa concepção de *signo* não se pode aplicar a dialética hegeliana.

Nessa concepção de signo não se pode aplicar um tipo de dialética como a hegeliana para se chegar a uma visão “unilateral”, “endurecida”, “ossificada”, em última análise, uma pseudodialética. [...] Desde da crítica da filosofia hegeliana por parte de Marx (1843), destaca-se que, na dialética hegeliana as contradições se apresentam e se superam de forma fictícia, através de uma palavra que representa um ponto de vista absoluto.

Em contraposição a essa ‘ossificação’, a *dialogia* apresentada na concepção bakhtiniana do *signo* linguístico diz respeito à proporção do *signo* que não exclui, que não esgota a essência da linguagem. Assim, para a *leitura* ser concebida como *ato*, o *signo* não pode ser desvinculado dos contextos comunicativos concretos e da interação social.

A interpretação do signo não pode coincidir somente com sua identificação, mas também requer uma compreensão ativa. O sentido de um signo consiste em algo mais, no que diz respeito aos elementos que permitem seu reconhecimento. É feito desses aspectos semânticos – ideológicos que são, em certos sentidos únicos, que têm algo de peculiar e de indissoluvelmente ligado ao contexto situacional da semiose. (PONZIO, 2008, p.187)

Entendemos que mesmo o processo de *textualização* da linguagem verbal, quando concebido muito fechadamente sob forma de *objetos*

anafóricos e conceitos afins – o que se estende à chamada ‘Linguística do Texto’ –, pode incorrer no risco formalista de reduzir o *signo* verbal a um mero sinal.

[...] aquilo que caracteriza o signo verbal no seu uso comum é sua adaptabilidade a contextos situacionais sempre novos e diversos, a plurivocidade, a relativa indeterminação semântica. Ao descrever a “linguagem prática cotidiana” em termos de automatização, o formalismo perde de vista o caráter da signicidade se reduz o signo verbal a um mero sinal, do qual justamente pode-se dizer que funciona de maneira prefixada, definida, unívoca [...] (PONZIO, 2016, p.17)

Isso posto, em se tratando da concepção de *língua*, filiamo-nos a uma abordagem que diz respeito à compreensão de que a *língua* é produção de sentidos no processo sócio-histórico-cultural dos seres humanos, nas relações deles entre si e com o mundo. Assim, a linguagem verbal, nessa concepção, compõe a atividade mediadora por meio da qual o *sujeito* se constitui na relação com o *outro* e com o *Outro*, no que se vale de enunciados compostos ideologicamente (BAKHTIN, 2003 [1952-53]). Em relação ao *outro*, concebemo-lo como o interactante corpóreo e historiado com o qual interagimos nas relações sociais que entabulamos em nossas vivências, quer sejam elas respectivas ao cotidiano imediato – a exemplo das interações familiares e comunitárias –, quer sejam elas entabuladas no grande tempo – a exemplo das interações em/com cronotopos diversificados, por meio das tecnologias. Já em relação ao *Outro*, entendemo-lo como o *genérico humano*, o percurso da ontogênese, a produção cultural humana (com base em HELLER, 2014 [1970]; VIGOTSKI, (1999 [1926])⁷)

Ainda sobre a linguagem verbal, as orientações do pensamento filosófico linguístico que diferem da abordagem histórico-cultural são os já

⁷ Quanto a essas duas obras aqui mencionadas, importa o registro de que eu as estou tomando apenas como menções introdutórias, uma vez que este TCC está sendo o primeiro contato que estabeleço com elas, a exigir aprofundamento em nível de Mestrado. O propósito, com essa menção, é me distanciar de manter apenas o *outro*, porque aí se colocam dois sujeitos – o *eu* e o *outro* –, fundamentais para a filiação deste TCC, mas necessariamente implicados na relação com o *Outro*, porque, do contrário, corre-se o risco de um *subjetivismo a dois*, já que dissociado da relação com o *genérico humano*.

mencionados *objetivismo abstrato* e *subjetivismo individualista*, problematizadas nos contrapontos da filosofia da linguagem produzida pelo Círculo de Bakhtin. A linguagem verbal, sob o ponto de vista do *objetivismo abstrato*, é pensada como um sistema sincrônico composto pelos campos gramatical e lexical, tomados em suas especificidades. Entendemos que tal processo sincrônico é ilusório, como aponta Volochínov (2017 [1929], p. 174) em sua crítica ao *objetivismo abstrato*, uma limitação fictícia: “O sistema sincrônico da língua existe somente do ponto de vista da consciência subjetiva de um indivíduo falante pertencente a um grupo linguístico em um determinado momento do tempo histórico.” Sob uma concepção de *língua* histórico-cultural, o sistema linguístico é delineado a partir dos atos dialógicos dos interlocutores, como um produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, sendo normativo ao indivíduo.

A concepção de *língua* baseada apenas em abstrações (a *língua* como sistema, os níveis fonético, fonológico, sintático etc.) é inadequada, segundo Ponzio (2016, p. 51) para determinar as características nos contextos comunicativos concretos:

[...] o significado inteiro da palavra e seu valor ideológico-cognitivo, político, estético etc. – são inacessíveis desse ponto de vista. Isso leva Bakhtin do *Dostoiévsky* (1963) à necessidade de uma “metalinguística” que supere a ação redutora da linguística, recuperando toda a espessura social e ideológica da palavra.

O *subjetivismo individualista*, por sua vez, defende o psiquismo individual como a fonte da linguagem verbal, tomada sob as leis de sua criação, as próprias leis da psicologia individual, como escreve Volochínov (2017 [1929], p.148): “As leis de criação linguística – uma vez que a língua é formação e criação ininterruptas – na verdade são leis individuais e psicológicas; são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem.” Essa abordagem vai aprofundar o estudo da

Estilística, argumentando, por exemplo, haver uma linguagem literária e uma linguagem não literária, como se a linguagem não literária pudesse ser tomada como sistema linguístico imanente, o que o Círculo de Bakhtin problematiza.

A fala individual, explicada a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante, é considerada a primeira falsa premissa do *subjetivismo individualista*. Isso é objeto de crítica neste estudo porque, para a concepção de *língua* com a qual operamos, o *sujeito* é tido como *responsável* e *responsivo*, tomado sempre no campo da *intersubjetividade*.

De fato, o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir e condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. *O enunciado é de natureza social*. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 200, grifos do autor)

Ancoramo-nos, assim, na concepção de *língua* como *interação social*, que nasce para as finalidades deste TCC, da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*, na busca de entender a leitura como *ato* e, nessa condição, como *encontro*.

Assim considerando, é importante ter presente que, na interação verbal, a palavra ganha grande importância, dado que o *signo* compõe a cadeia enunciativa na qual se historia a relação entre os sujeitos: “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 205).

Considerando que as relações intersubjetivas, no campo da educação – mais especificamente da formação de leitores, foco deste TCC – lidam com a apropriação de produtos culturais, a dimensão cognitiva de tais relações não pode ser desconsiderada para a apropriação da modalidade escrita da língua. Nesse sentido, Volóchinov (2017 [1929]) aponta dois polos para a interação verbal: *atividade mental*

do eu e atividade mental do nós, compreendendo que a *atividade mental do eu* está relacionada com a natureza humana (psicologismo individual), em contrapondo com a *atividade mental do nós*, que, por seu turno, reafirma a importância da *intersubjetividade* nos processos de apropriação da cultura.

A importância de uma concepção de *língua* como *interação social* é relevante no ambiente escolar, pois, além das inter-relações na constituição dos sujeitos, o monitoramento da leitura e da escritura dos textos é indispensável para o desenvolvimento da *intrassubjetividade* a partir da *intersubjetividade*. Entendemos que toda as atividades de ensino e de aprendizagem na área das Linguagens remetem necessariamente – ou deveriam remeter – a práticas sociais mais amplas. A relação dos interlocutores no ambiente escolar suscita a importância da linguagem na atividade mediadora e na monitoração dos usos da língua na educação para o *ato de ler*, foco deste estudo.

A *língua* como instrumento psicológico de mediação simbólica (com base em VIGOTSKI, 2000 [1978]) é o lócus em que a interação social é instaurada, no qual as relações interpessoais acontecem e, assim, as transformações tanto de âmbito social quanto individual podem realizar-se. É importante, porém, ressaltarmos que a *língua* não é, em si mesma, o espaço da constituição da subjetividade; a constituição da subjetividade acontece na relação intersubjetiva por meio da *língua*:

Entendemos que não é a língua por si mesma que nos constitui em nossa subjetividade, quem o faz é o *outro* com quem interagimos por meio dela; na relação com o *outro*, nos *encontros*, via mediação semiótica, institui-se tal constituição. Eis, aqui, a necessária remissão ao que Bahktin (2010 [1952/53]) evoca como *alteridade*; o outro, numa situação de interação social, é o sujeito ativo que constrói representações acerca de seu interlocutor, as quais são de algum modo compartilhadas com ele e incidem na constituição de sua subjetividade. (CATOIA DIAS, 2016, p. 87)

Entendemos, pois – em atenção ao tema deste TCC –, que é na *interação social* que a *leitura* é pensada como um produto histórico-cultural.

Concepções de *língua* tomadas, assim, na dicotomia individual-social automatizam a noção de *sujeito*, distanciando a própria linguagem verbal da natureza humana em sua concretude, não alcançando respostas para questões de *ensino* e de *aprendizagem* no que tange à formação de leitores. Isso posto, a concepção de *língua* na qual nos ancoramos remete à compreensão de que a *leitura* e a *escritura* transformam e transformam-se em cada *sujeito*, já que a própria palavra é por excelência o território compartilhado:

[...] a leitura é também coprodução do texto, uma atividade orientada por este, mas que o ultrapassa. O reconhecimento do que já é conhecido é uma condição necessária para que se dê a leitura, mas não é condição suficiente. É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê (e do que se ouve). (GERALDI, 2010, p. 103)

Por fim, o *sujeito*, tomado como *leitor*, é um interactante ativo, *responsável e responsivo*, que dialoga com o *texto de leitura*, constituindo-se e integrando-se na relação com a *palavra outra* (PONZIO 2010), historicamente situado e vinculado ao *genérico humano*, à cultura e à sociedade.

Nessa perspectiva, a concepção de *sujeito* como constituído nas relações com a alteridade (com base em GERALDI, 2010), de que nos ocupamos nesta seção, e a concepção de *língua* como *interação social* (com base em VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), correlata a essa concepção de *sujeito*, constituem fundamentos para a discussão do *ato*, conteúdo da próxima seção. Trata-se, pois, de um conjunto de conceitos que ancoram a proposta de *ato de ler* como *encontro*, objeto deste TCC.

1.2. A CONCEPÇÃO DE ATO ÉTICO NA EDUCAÇÃO EM LINGUAGEM

Ao concebermos que os sujeitos são constituídos socialmente por meio da linguagem, no âmbito da cultura e das relações que estabelecem

entre si, sendo o foco do nosso estudo o *ato de ler*, ocupamo-nos, nesta seção, da concepção de *ato* como sendo o próprio acontecimento constitutivo do sujeito, sua participação no processo de inter-relação social.

Na discussão da arquitetura do mundo real, Bakhtin (2011 [1920-24]) propõe compreender as relações entre os sujeitos em um processo inter-relacional socialmente delineado, compreensão diretamente vinculada ao uso concreto da linguagem, o que remete à teoria dialógica do discurso, segundo a qual os sujeitos se relacionam, participando, com suas singularidades e com seus valores, da produção do sentido.

É essa arquitetura do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo unitário e singular, os momentos concretos da sua construção e da sua disposição recíproca. Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim, e eu-para-o outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor desses pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato [...] (BAKHTIN, 2011 [1920-24] p.114)

Essa “arquitetônica da responsabilidade”, apresentada nos primeiros escritos do filósofo russo, percorrerá todo o ideário de sua obra. É importante pensarmos que tal arquitetura não se refere apenas à modalidade oral da língua, mas se estende à escrita, como Bakhtin (2003 [1952-53], p. 272) escreve: “Tudo o que aqui dissemos [sobre a oralidade] refere-se igualmente [...] ao discurso escrito e ao lido.” Tendo presente que, neste TCC, buscamos entender a *leitura* como *ato*, como *encontro*, a arquitetura aqui em discussão implica a relação entre o leitor e o autor, que, a nosso ver, se concretiza mais visivelmente no que L. Ponzio (2017) nomeia *texto de leitura*.

A realidade concreta do sujeito no *mundo da vida*, em integração com o *mundo da cultura*, nos apresenta um problema filosófico que percorre a história do pensamento ocidental: o universal *versus* o singular.

Sobre essa integração/tensionamento⁸ entre universal e singular, Bakhtin (2011 [1920-24]) nos apresenta uma distinção entre duas concepções para o significado de *verdade*: a verdade universal – *istina* –, como valor abstrato, como ideal universalmente incontestável, mas que, tomada em si mesma, não implica o *ato* como o reconhecimento efetivo, em contraponto à verdade singular – *pravda* –, que diz respeito à verdade do *ato*, à *entonação* do *ato*.

A partir dessa distinção, o autor propõe que a verdade universal – *istina* –, só pode ser alcançada através da verdade do *ato* – *pravda* –, como entonação do *ato*, sua afirmação, ou seja, para o qual tende e pela qual é aferida e afere (PONZIO, 2010). Por conta disso, coloca-se a importância central da entonação na concepção bakhtiniana de *linguagem*: “A entonação será justamente marca linguística de *valor* e será responsável pela dimensão ética que estará sempre presente na obra bakhtiniana.” (AMORIM, 2009, p. 28)

Em se tratando do sujeito historicamente situado, que, por meio da entonação do *ato*, participa da produção do sentido, Bakhtin (2011 [1920-24]) problematiza a gênese e as finalidades da linguagem. Para o autor, a linguagem presta-se mais à verdade do *ato* – *pravda* –, do que a verdade abstrata de leis universais – *istina*. Sob essa compreensão, inicia sua filosofia moral refutando o *teoreticismo* em diversos domínios (filosofia, ciência, psicologia, estética e ética).

Todas as forças de uma realização responsável se retiram para o território autônomo da cultura, e o *ato* separado delas degenera ao grau de motivação biológica e econômica elementar, perdendo todos os seus componentes ideais: é esta precisamente a situação atual da civilização. Toda a riqueza da cultura está posta a serviço do agir biológico. A teoria deixa o *ato* à mercê de uma existência estúpida, exaure-o de todos os componentes ideais e o submete a seu domínio autônomo fechado, empobrece o *ato*. (BAKHTIN, 2011 [1920-24], p. 24)

⁸ Mencionamos *integração* e *tensionamento* porque reconhecemos no Círculo de Bakhtin a perspectiva de dialogismo, com enfoque na *integração*. Este TCC, porém, tem inscrição também em uma vertente histórico-cultural que toma essas relações em *tensionamento*, considerada menção, ainda que introdutória apenas, ao pensamento vigotskiano.

Essa crítica ao *teoreticismo* está relacionada à abstração do *ato* individual nas relações entre o *mundo da cultura* e o *mundo da vida*, um dos problemas metodológicos do materialismo histórico⁹, assim como as orientações do pensamento filosófico linguístico que diferem da abordagem histórico-cultural, já apresentadas na seção anterior: o *subjetivismo individualista* e o *objetivismo abstrato* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

Nesse enfoque, a ética formal kantiana, especificamente no que diz respeito ao conceito de *imperativo categórico*, é reelaborada no pensamento bakhtiniano à medida que o *ato* individual implicado na *pravda* pressupõe materialidade já mediada pela linguagem. Sob essa perspectiva, o conceito de *ética* só pode ser construído no interior da *arquitetônica do ato*, no mundo vivido, e não no idealismo universal do *dever ser*, dos valores oficializados e impostos pelos campos da cultura. Assim, o dever ético dialoga com o universal, mas realiza-se de maneira específica, a partir do sujeito historicamente situado que *assina o ato*, e não na razão prática caracterizada por um domínio teórico sobre o mundo real.

É notável que Bakhtin, já no início dos anos 1920, refletindo sobre Kant e o neokantismo, delimite exatamente, no seu escrito sobre a filosofia da ação [ato] responsável, os limites da razão teórica e da própria razão prática situada dentro dos limites do *teoreticismo*, da consciência tematizante, objetivante: trata-se de colocar o outro como imprescindível dentro de uma *arquitetônica* dialogicamente estruturada que encontra expressão na sua palavra e que requer da parte do eu a posição de calar e escutar, que requer uma posição de não-indiferença de participação, de compreensão respondente. (PONZIO, 2008, p. 257)

O autor russo propõe um humanismo da *alteridade*, uma concepção acerca da razão que insere a *outra palavra* na produção da própria

⁹ “[...] o da indiscriminação metodológica do que é dado e do que é posto como tarefa, entre o que é o que está ainda por ser realizado” (BAKHTIN, 2011 [1920-24], p.69)

linguagem, que, por seu turno, integra e constitui os sujeitos que a vivenciam. A *alteridade* entra em contraposição com a razão ontológica, teórica, com a razão da identidade.

[...] trata-se de trabalhar na construção de um humanismo da alteridade. A razão prática kantiana, ainda que assuma como máxima aquela de considerar o outro como fim, é fundada no princípio da consciência, do “eu penso”, ainda de matriz cartesiana, que não instaura o seu desenvolvimento no sentido idealístico. A razão kantiana e neokantiana continua a ser razão da identidade, a razão do humanismo da identidade. (PONZIO, 2008, p. 257)

A partir dessa relação entre a realidade concreta do mundo, na qual o sujeito historia a unicidade do *ato* – singular (o irrepetível) – e o *mundo da cultura*, com seus discursos oficiais (ética, ciência e estética), Mikhail¹⁰ Bakhtin no livro aqui em menção – *K filosofii postupka* – traduzido para o português como “Para uma filosofia do ato responsável”, desenvolve sua filosofia moral e todo o alicerce para o entendimento de sua obra completa. É importante lembrar que a tradução à qual fazemos referência aqui difere das traduções brasileiras anteriores por conter o qualificativo *responsável*; as traduções anteriores atinham-se a “Para uma filosofia do ato”¹¹.

Assim considerando, “Para uma filosofia do ato responsável” inicia com a apresentação do filósofo italiano Augusto Ponzio, intitulada “A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo”. Nessa apresentação, tal filósofo registra que a palavra russa *postupok*, *ato*, contém a raiz *stup* que significa “passo”, *ato* como um *passo*, como iniciativa, tomada de posição:

Postupok é um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever de

¹⁰ Contrariando as normas técnicas, mantenho aqui, propositadamente, o prenome do autor e o título da obra em razão da elaboração do argumento em curso. Isso será mantido também em outras ocorrências neste TCC.

¹¹ Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza verteram a obra do inglês para o português, em uma tradução que não chegou a ser publicada e que circulou apenas para fins acadêmicos, o que aquele autor (FARACO, 2011) informa em posfácio da tradução feita pela editora Pedro & João, que estamos usando neste TCC.

responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa sem álibi e sem exceção. (PONZIO, 2011, p. 9)

A expressão *ato responsável* também foi substituída outrora pela tradução *ação responsável*, à qual Ponzio (2011) faz alusão e para a qual propõe correção, sob a compreensão de que o *ato* descrito por Bakhtin (2011 [1920-24]) é um *ato* de pensamento, de sentimento, de desejo; já a *ação* é algo passível de repetição, uma ideia *sui generis* da atividade humana. O *ato*, então, apresenta-se como um evento singular, unitário, sem álibi. O *ato* é o momento em que o sujeito é convocado a pensar e a sentir

E para isso que o sujeito é convocado, é uma convocação. Não é algo que eu faça de forma fortuita. Eu sou obrigado a fazer, eu sou convocado a fazer, quem me convoca a fazer é o outro. Vejam que aqui já está convocada a figura do outro, não sou eu que me convoco. (MIOTELLO, 2011, p. 94)

Em se tratando das bases da concepção bakhtiniana de *ato*, Sobral (2008), por exemplo, ressalta que o *ato* bakhtiniano traz de Aristóteles a díade entre ato/potência, mas que não o restringe à manifestação física; o *ato* de pensar é produzido e realizado na linguagem e, como tal, emotivo-volitivo.

Nessa discussão, é importante considerar ainda que o Círculo de Bakhtin concebe o *sujeito* como alguém dotado de um *excedente de visão* no que concerne ao *outro*, o que implica que o sujeito não é um centro de valor em si mesmo, de acordo com a arquitetônica bakhtiniana. O sujeito, ao dizer algo, diz de uma dada maneira, dirige-se a alguém, e esse alguém interfere nas estratégias do dizer, no dizer-se, no próprio *ato*; isso nos remete à concepção vigotskiana de *atividade mediadora*.

O sujeito é, desse modo, mediador entre as significações sociais possíveis (o sistema formal da língua, nível de significação, a *zanchenie*, bakhtiniana) e os enunciados que profere em situação (o sistema de uso de línguas, nível de tema em termos bakhtinianos, *smysl*) – distinção igualmente presente em Lev Vigotski. (SOBRAL, 2008. p. 24)

Assim, o *ato responsivo e responsável* se historia no *mundo da vida*, diferenciando-se da *ação* por ser sempre assinado e situado por um interactante no processo de *intersubjetividade*, no qual o mundo inteligível (a apreensão do mundo) e o mundo sensível (o mundo dado) interseccionam-se na arquitetônica já mencionada:

A ação é um comportamento qualquer que pode ser mecânico ou impensado. O ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao *outro*, o que quer dizer que ele responde por isso. Uma ação pode ser uma impostura: não me responsabilizo por ela e não a assino. Ao contrário, escondo-me dela. O ato é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca. Pode-se mesmo dizer que é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente pelo pensamento. (AMORIM, 2009, p. 22)

Entendemos que esta discussão filosófica pertence ao âmbito da Modernidade, situando Mikhail Bakhtin como um filósofo moderno que concebeu suas investigações em um contexto histórico diferente dos dias atuais; consequentemente os estudos que convergem com a arquitetônica bakhtiniana distinguem-se de vinculações com o relativismo pós-moderno, questão em que retomamos o pensamento de Amorim (2009, p.40):

O fim das metanarrativas, identificado pelo filósofo Jean-François Lyotard como marca da passagem para a pós-modernidade, lança o sujeito num vazio narrativo do qual podemos deduzir que não há do que *participar*. A pós-modernidade destituiu a verdade universal da sua condição de horizonte necessário ao pensamento. Sem *istina*, como pensar em *pravda*?

Em meio às ilusões que o relativismo 'pós-moderno' instancia, nas quais a própria palavra 'ética' já é tomada como pejorativa e arcaica, reafirmar a concepção bakhtiniana de *ato* torna-se importante por compreendermos que o *ato de ler* – foco deste TCC – e o *ato de escrever* sejam as principais práticas da nossa docência na Educação Básica, nas quais os fundamentos epistemológicos para a educação em linguagem devem ser retomados e aplicados em uma perspectiva de historicidade e

intersubjetividade. Filiar-se, hoje, ao pensamento bakhtiniano, como escreve Amorim (2009, p. 41), “[...] somente pode ser entendido como ferramenta crítica ou ato de resistência.” E continua a autora: “Assimilá-lo e confundi-lo com o pensamento pós-moderno é trair o seu gesto primeiro, aquele que veio a se constituir a matriz filosófica de toda a sua obra.”

Assim, a aproximação filosófica desta concepção de *ato* com a prática da educação em linguagem não é fortuita; sabemos que tanto o conhecimento adquirido no processo escolar quanto aquele adquirido para além dele são objetivações culturais humanas e, por conseguinte, quando tomados em si e por si mesmos, fazem-se indiferentes a quaisquer singularidades (AMORIM, 2009). O fato de a cultura existir sem a minha pessoa, desprezando as singularidades dos sujeitos, é a problemática inicial da discussão sobre o *ato* bakhtiniano: a ausência de sentido.

A ausência de sentido provocada pela imaterialidade da linguagem, quando é tomada nela mesma, concorre para a angústia existencial dos agentes envolvidos na educação em Língua Portuguesa, negativamente a própria prática docente na busca de respostas para questionamentos recorrentes na escola: Como ensinar uma língua que já sabemos falar? O que é um projeto de dizer? Por que devemos aprimorar o pensamento crítico e a leitura dos nossos alunos? Qual a dimensão da importância de conceber a leitura como *ato*? Entendemos que essas e outras perguntas são respondidas pelo ideário bakhtiniano e por seus comentadores, sendo que o início dessas reflexões está contido em sua concepção de *ato responsável*.

É importante, pois, retomarmos a compreensão de que a nossa concepção de *sujeito*, de acordo com abordagem à qual nos filiamos, não pensa o ser humano idealizado ou absolutamente determinado, pois é impossível concebê-lo fora das relações com o *outro*, e é fundamental que a *intersubjetividade* deixe de ser abordada como acidental ou fortuita e passe a ser abordada como eixo orgânico da realidade linguística (FARACO, 2001).

A *intersubjetividade* e a *alteridade* são conceitos que aproximam a abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski da perspectiva dialógica de linguagem de Mikhail Bakhtin. Essa aproximação não é feita fortuitamente. Ela acontece por ambos os autores conceberem a *língua(gem)* como um produto cultural, constituída por signos que refletem e refratam outra realidade. Assim, coloca-se a importância do *outro* e de outras consciências no que se refere à educação em linguagem.

Toda a arquitetura do pensamento dialógico se sustenta na relação com a alteridade. É a presença do outro na constituição da subjetividade, na formação da consciência, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores que dá a originalidade e a radicalidade às perspectivas de Bakhtin e de Vigotski. É nesse ponto que efetivamente o encontro acontece. (GERALDI; BENITES; FICHTNER; 2006, p. 189)

Em nossa compreensão, a concepção bakhtiniana de *ato*, no que diz respeito à *intersubjetividade* e, por implicação, à *alteridade*, apresenta-se como uma ancoragem fecunda para o ensino e a aprendizagem na área das Linguagens, pela urgência de a educação suscitar o *ato responsável*, o *ato ético*, e principalmente, por instaurar o *outro* na ética discursiva, nas relações entre alunos, professores e comunidade escolar.

O não-álibi no *ato de pensar* faz-nos trazer da filosofia moral e altruísta do Círculo de Bakhtin (com base em FARACO, 2010), a concepção de que a educação em linguagem requer a inclusão do sujeito concreto e histórico, suscita a arquitetônica do *ato*, na qual o aluno é acolhido como um interlocutor ativo na apropriação do conhecimento, participando das mudanças sociais em relações comunitárias com a escola, e principalmente, um sujeito que tem o direito à voz (GERALDI, 2011).

Entendemos, desse modo, que a concepção bakhtiniana de *ato* seja a base epistemológica de sua teoria dialógica da linguagem, sendo a concepção de *ato* um processo de integração entre os aspectos sensíveis e inteligíveis nas inter-relações sociais, que só pode ser realizado pelo

acolhimento ao outro, pela alteridade entre os sujeitos nas relações sócio-históricas culturalmente situadas.

É importante, assim, ressaltarmos que o *dialogismo* não se resume ao resultado de assumir uma relação aberta em face aos outros. O *dialogismo* está na natureza da linguagem humana, consiste na impossibilidade de fechamento, de indiferença, de restrição, de não envolvimento.

O diálogo não existe simplesmente onde existe composição de pontos de vista e de identidade, mas consiste justamente na refratariedade à síntese, inclusive a síntese ilusória da própria identidade do eu, a qual, de fato, é decomposta dialogicamente enquanto inevitavelmente envolvida na alteridade, como é envolvido o “corpo grotesco” com o corpo do outro.[...] Dialogicidade e intercorporiedade são faces de uma mesma moeda, fazem parte real, material, da interconexão biosemiótica dos corpos vivos. (PONZIO, 2016, p. 270)

Assim, no que se refere à arquitetônica da *respondibilidade*¹² do ato – para este TCC, do *ato de ler* –, tema que aprofundaremos no próximo capítulo, sublinhamos que o *dialogismo* não pertence apenas aos momentos ‘eu-para-o outro’ e ‘o outro-para-mim’, mas principalmente, ele é aspecto fundante da concepção de *sujeito*, com o nome próprio, na relação com o *outro*. Assim, o momento ‘eu-para-mim’ é o que constitui no sujeito a noção de *responsabilidade*, o sujeito não consegue mentir a si mesmo, o diálogo consigo fundamenta o *não-álibi* no existir:

O diálogo não é um compromisso entre o eu, que já existe como tal, e o outro; ao contrário, o diálogo é um compromisso que dá lugar ao eu: o eu é esse compromisso, o eu é um compromisso dialógico – em sentido substancial e não formal – e, como tal, o eu é, desde suas origens, algo híbrido, um bastardo. A identidade é um enxerto. (PONZIO, 2011, p. 23)

¹² *Respondibilidade*: neologismo em Língua Portuguesa criado por Sobral (2008) que busca unir a *responsividade* e a *responsabilidade* do ato.

Tendo, pois, discutido as concepções de *língua* e de *sujeito*, assim como o conceito de *ato responsável*, tomados como fundamentos de nossa proposta de educação em linguagem no que diz respeito à formação de leitores, passamos, no próximo capítulo, à abordagem do *ato de ler* como *encontro* entre autor e leitor.

2 O ATO DE LER COMO ENCONTRO DE PALAVRAS

Vem, seja você quem for,
Não importa se você é um infiel, um idólatra,
Ou um adorador do fogo,
Vem, nossa irmandade não é um lugar de desespero,
Vem, mesmo tendo violado o juramento cem vezes,
Vem assim mesmo.

Jalaluddin Rumi

A organização deste capítulo, foi elaborada a partir da compreensão de que a formação em leitura está entre as principais práticas docentes em Língua Portuguesa. Concebemos a *leitura* como um processo *intersubjetivo* e *intrassubjetivo* (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014), que busca, em última instância, a consolidação da leitura como *ato*, o que, por implicação, remete à importância de educar para o *ato de ler* na escola.

2.1 LEITURA CONCEBIDA COMO ATO: IMPLICAÇÕES CONCEITUAIS

Considerando o conceito bakhtiniano de *ato responsável* já abordado no capítulo anterior, para evocarmos a *leitura* como *ato* precisamos entendê-la diferentemente de como ela é discutida no senso comum. A *leitura* concebida como *ato* coloca como questão diferenciadora e ingrediência principal o requisito de o sujeito dispor-se a se abrir à *ausculta* em relação ao *autor* e ao *texto de leitura*. Aceder efetivamente ao convite à *palavra outra* implica que o *sujeito-leitor* não tenha álibi para 'ir' ao *encontro* de palavras.

As limitações provocadas por representações identitárias, em nome das quais os sujeitos afirmam e reafirmam seus álibis, concorrem para uma postura de indiferença do leitor em relação a autores e a textos, no sentido de que 'vão a eles' impregnados por essas mesmas

representações e buscando reiterá-las no texto que leem de outrem. Nesses casos, a *ausculta* não é possível, porque *auscultar* exige abertura efetiva à *palavra outra*, portanto sem tais álibis (com base em PONZIO, 2014).

Questões como essas alçam a *pré-leitura* a momento indispensável para o aprendizado escolar, etapa em que é facultado ao interlocutor mais experiente – nesse caso, o professor – instigar o estudante a buscar conhecer mais profundamente quem é o autor com o qual está sendo convidado a interagir, que especificidades da historicidade desse mesmo autor estão implicadas no conteúdo do texto que ele escreve, em que configurações cronotópicas essa escritura se estabelece e que auditório social ela antevê (com base em BAKHTIN, 2003 [1979]; 2010 [1975]; VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]; PONZIO, CALEFATO, PETRILLI, 2007).

Ao ir ao *texto de leitura* (L. PONZIO, 2017) e *encontrar a palavra outra* em sua singularidade, o sujeito abre-se para a *ausculta* das vozes que habitam essa mesma palavra. A produção de sentido se gesta, então, nas relações entre signo verbal internalizado e signo verbal da leitura, tendo como fundante a *alteridade*, na relação com qual o *sujeito-leitor* assume a constituição de sua consciência. Desse modo, o *encontro* de palavras de *autor* e *leitor* historiado no *ato de ler* se faz *encontro* de singularidades:

O encontro, a reunião, não são todos juntos, juntos em um lugar, mas é cada um fora do lugar, o encontro é ali onde estamos, é a possibilidade de encontro e a possibilidade na qual cada um encontra cada um na sua singularidade irrepetível, insubstituível, fora de papel e fora da identidade, e cada um diz algo no qual a palavra está fora do discurso dos seus lugares comuns. Isso pressupõe uma possibilidade de uma extracomunidade. (PONZIO, 2010, p. 31)

A problematização feita à *leitura* como mera ação pedagógica ou simples atividade curricular suscita a professores e alunos irem ao texto para referendar o que já sabem sobre ele ou para responder automaticamente a demandas didático-protocolares (com base em

GERALDI, 1997). Essa é uma incoerência pedagógica que insiste em manter um currículo de textos canonizados pela tradição acadêmica e pelo mercado, nos quais o teoreticismo literário e o produtivismo se sobrepõem às singularidades dos alunos. E não se trata aqui nem de negar o cânone, nem de defender a ‘pedagogia do gostoso’ (BRITTO, 2012; 2015), mas de compreender que o que é da ordem do esteticismo só faz sentido no *ato*, considerado o conceito de *pravda* anteriormente mencionado (com base em BAKHTIN, 2011 [1920-24]). O *ato de ler* pressupõe, pois, que quem se coloca em *ausculta* concebe a ‘palavra’ sem proprietário, compreende que a palavra está sempre em movimento em busca de outras palavras.

Esse movimento da palavra sempre altera produz e exige alteridade. O contato entre duas ou mais pessoas sempre se dá pela mediação sónica. Sem signo não há contato entre sujeitos. E também aqui é necessário dizer que os contatos não se dão diretamente, mas sempre mediados pela linguagem. Dessa forma, todas as relações de alteridade são relações sónicas, relações que se dão no mundo da linguagem, mediadas pelas palavras. (MIOTELLO; MOURA, 2016, p. 136)

Desse modo, tanto a palavra enunciada quanto a leitura dela são constituídas e constitutivas da *subjetividade* e da *alteridade* na busca pela liberdade da palavra (com base em PONZIO, 2010). A palavra é livre quando ‘ato de palavra’, porque, nessa condição, é sempre um ato bilateral, produzido na relação entre os interlocutores, o que nos faz retomar Volóchinov (2017 [1929], p. 206):

[...] se tomarmos não o ato fisiológico da realização do som, mas a realização da palavra como signo, a questão da propriedade se tornará extremamente complicada. Isso sem mencionar o fato de que a palavra como signo é tomada como empréstimo pelo falante da reserva social de signos disponíveis; a própria constituição individual deste signo social em um enunciado concreto é determinada integralmente pelas relações sociais.

A leitura é *ato* quando o sujeito vive a experiência da *palavra outra*,

não sendo indiferente a ela e principalmente não estando protegido pelo escafandro da identidade (PONZIO, 2014) reiterado em uma *pré-leitura* de mera oposição preliminar de sentidos e não em uma *pré-leitura* de abertura para sentidos inusitados, distintos daqueles antevistos. Junto a esse álibi de funcionalidade da ‘ação leitora’, podemos notar, concomitantemente, a institucionalização de determinados autores como modelos oficializados pela cultura – de novo, aqui, a crítica ao esteticismo (BAKHTIN, 2011 [1920-24]), mas seguramente não a assunção relativista (AMORIM, 2009).

A problematização apontada por Geraldi (1997) nas práticas escolares de leitura nas aulas de Português diz respeito à transformação do *texto de leitura* em um *modelo* a ser seguido, concepção de *leitura* da qual nos distinguimos neste Trabalho de Conclusão de Curso. O exercício de ‘atividade leitora’ em muitos casos desorienta o *ato de ler*, pois a *leitura* nessa perspectiva transforma-se em uma obrigação *funcional* do sujeito-leitor.

Não se trata de leituras de sujeitos que, querendo aprender, vão em busca de textos e, cheios de perguntas próprias, sobre eles se debruçam em busca de respostas. O que poderia ser uma oportunidade de encontro de sujeitos torna-se um meio de estimular operações mentais (especialmente da memória), e não um meio de, operando mentalmente, produzir sentidos e, consequentemente, construir categorias de compreensão da realidade vivida a partir das informações e opiniões dadas pelo autor do texto lido. (GERALDI, 1997, p.112)

Assim, conceber a leitura como *ato* é um convite a não se deixar conspurcar absurdamente por juízos promovidos por uma *pré-leitura* de propósitos reiterativos e não de propósitos de *ausculta*. Uma *pré-leitura* reiterativa do já dado ao *sujeito-leitor* instaura tanto a indiferença quanto a supervalorização do conteúdo a ser lido. O pensar da *pré-leitura* sob a perspectiva na qual nos ancoramos exige abertura ao efetivo escrutínio do conteúdo a ser lido, o que pode surpreender o *sujeito-leitor*.

A essa problematização acrescentamos encaminhamentos

docentes encapsulados no *mundo da cultura*, afastando-se da integração entre o *mundo da cultura* e o *mundo da vida* (com base em BAKHTIN, 2011 [1920-24]). Tais encaminhamentos tendem a acontecer quando impera o teoreticismo, quando se coloca a leitura para os estudantes como sinônimo de erudição, a partir de uma concepção idealista de ‘leitor’.

Que seria ser leitor? É uma pergunta que [nessa perspectiva] efetivamente não se responde – e isso porque simplesmente não há senão uma vaga ideia de leitor como alguém que está sempre com um livro na mão, qualquer que seja (ou quase), elucubrando sobre a vida e o mundo [...] (BRITTO, 2015, p. 65)

A experiência singular de abertura do leitor em relação ao *autor* instaura o *ato de ler* como uma experiência educativa e acontece quando o sujeito rompe o escafandro da identidade e da funcionalidade. O *ato* evêntico da não-indiferença só é possível pela entonação da *palavra outra* na produção do pensamento emotivo-volitivo; assim, retomamos Bakhtin (2011 [1920-24], p. 87):

Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar, de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva. O verdadeiro pensamento que age é o pensamento emotivo-volitivo, é pensamento que entoa e tal entoação penetra de maneira essencial em todos os momentos conteudísticos do pensamento. O tom emotivo-volitivo envolve o conteúdo inteiro do sentido do pensamento na ação e o relaciona com o existir evento singular.

A entonação, marca de valor axiológico do *ato de ler*, convoca a escuta da *palavra outra*, sua internalização, o que tende a ser favorecido pela leitura silenciosa, mas silenciosa não como ausência de resposta; ao contrário, silenciosa como ‘calar’, concebido como ‘dar tempo para que o outro se enuncie’, como “[...] condição de compreensão do *sentido* de cada enunciação na sua *irrepetibilidade* e, portanto, condição de resposta a ela, tal qual é, nesta sua singularidade e irrepetibilidade.” (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, p. 28, grifos dos autores).

O *ato de ler*, assim, exige o movimento de *alteridade* do sujeito que

se coloca em *ausculta*, tanto quanto a *alteridade* que compõe a própria palavra ao ser produzida no pensamento emotivo-volitivo. Essa realização do pensamento na linguagem (VIGOTSKI, 2001 [1934]) pressupõe que a dialogicidade da própria palavra, como signo completo, imprima em nossa subjetividade a dimensão heurística da leitura, na qual a força do *genérico humano* se realiza no singular (com base em BRITTO, 2017).

A *alteridade*, quando da interação entre os sujeitos, apresenta-se como característica constitutiva da própria linguagem no corpo social. Nessa interação social situada, a palavra assume-se sob o ‘nome próprio’, quando os sujeitos assinam suas representações acerca da realidade natural e social (com base em BAKHTIN, 2011 [1920-24]; VOLÓCHINOV, 2013 [1930]), estabelecendo relações nas quais constam valores concretos quanto ao espaço e ao âmbito social, processo em que os seres humanos tornam-se sujeitos socialmente situados a partir do ‘nome próprio’ (com base em PONZIO, 2013).

A questão do ‘nome próprio’ e de sua importância em relação à autoria e à leitura de textos, busca relacionar a *semiologia* como ciência geral dos signos e o papel do signo verbal na *teoria do ato*. O nome próprio só existe na relação com o outro. Não é a linguagem que nos constitui como sujeitos, mas, sim, como já apontamos anteriormente, o que o faz é a relação com o *outro* por meio dela; é a linguagem dentro da arquitetura da *responsabilidade* que o faz.

A responsividade do *texto de leitura* pressupõe, pois, que não exista palavra pertencente a uma única consciência. E, nessa discussão, é importante termos presente que a compreensão da leitura exige, em um primeiro momento, o reconhecimento lexical, condição para o entoar internamente da palavra lida, implicação requerida para que o sujeito se abra à dialogicidade constitutiva do próprio *ato de palavra*.

A dialogicidade não é característica exclusiva de um certo tipo de palavra, mas é a dimensão constitutiva de qualquer ato de palavra, de discurso. Cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência,

a uma só voz. E isso já pelo fato de que cada falante recebe a palavra de uma voz alheia, e a intenção pessoal que ele posteriormente confere encontra a palavra “já habitada”, como diz Bakhtin, por uma intenção alheia. (PONZIO, 2010, p. 37)

Assim, educar para que a *leitura* seja concebida como *ato* pressupõe investir em uma formação do sujeito que estabeleça a relação fundante da arquitetura bakhtiniana no âmbito do *encontro* de leitor e autor, em uma integração dialógica entre o *mundo da cultura* e o *mundo da vida* (com base em BAKHTIN, 2011 [1920-24]).

2.2 LEITURA E INTERSUBJETIVIDADE: DIMENSÕES POLÍTICAS DA RELAÇÃO ENTRE AUTOR E LEITOR POR MEIO DO TEXTO

A partir das nossas concepções de *sujeito*, *língua* e *ato ético*, apresentadas até aqui, entendemos que, para que a *leitura* seja concebida como *ato* do *sujeito-leitor*, o verbo ‘ler’ é necessariamente tomado como verbo ‘transitivo’ (BRITTO, 2015), considerando a já mencionada base epistemológica histórico-cultural à qual nos filiamos. Sob esse escopo, o *sujeito-leitor* lê signos verbais inseridos em enunciados, encadeados estilisticamente em algum *gênero do discurso*. Isso posto, nesta seção nos ocuparemos de relacionar a *leitura* concebida como *ato*, no âmbito do *encontro* de autor e leitor, com enfoque nas implicações políticas e de cidadania da formação do leitor.

A *leitura* concebida como *ato* diz respeito à formação integral dos sujeitos e distingue-se da *língua* tomada em si mesma, pois, como já apontamos anteriormente, é na palavra do *outro*, na relação com a *palavra outra* (PONZIO, 2010) que nos constituímos como sujeitos. Geraldi (1997) coloca-se como autor fundante, em nível nacional, nos estudos da formação de leitores sob uma perspectiva bakhtiniana. Sua conhecida ‘metáfora do tecido’ – de que nos ocuparemos à frente – tem claramente ancoragem na arquitetura bakhtiniana no que diz respeito às relações

entre a *minha palavra* e a *palavra do outro*:

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Nesse sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. [...]. Para cada indivíduo todas as palavras se dividem em suas próprias palavras e nas dos outros, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica. (BAKHTIN, 2003 [1970-71], p. 379)

Nessa perspectiva, vale retomar nossa compreensão de que a linguagem é *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2000 [1978]), em convergência com Volóchinov (2017 [1929]), para quem – como já mencionamos – a *língua* é a ponte entre *eu* e o *outro*, considerado o contato da palavra do *eu* com a palavra do *outro*, a *interação verbal*, que, aqui importa no que se refere à *leitura*, à busca pelo *encontro* de autor e leitor. Entendemos que esse recorte epistemológico reafirma a *arquitetônica da responsabilidade* mediada especificamente pela linguagem verbal tomada na perspectiva dialógica.

O texto [escrito] é, pois, o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com “espaços em branco”, que se expõe como acabado, produzido [...]. O leitor trabalha para reconstruir esse dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras. (GERALDI, 1997, p. 67-68)

Essa discussão evoca a importância da *leitura* em um mundo de relações sociais mediadas cada vez mais pela produção escrita, o que nos parece indiscutível. Britto (2003; 2012; 2015), na aguda crítica que faz ao produtivismo, aponta para relações intrínsecas entre concepções de apropriação da leitura e produtividade econômica:

O indivíduo contemporâneo [...] para inserção no mundo do trabalho reorganizado nas bases produtivas, bem como no correspondente universo de consumo, tem que possuir dois atributos fundamentais: competitividade e empregabilidade – o que implica um nível básico de alfabetismo (BRITTO, 2015, p. 63)

Quanto a tais demandas produtivistas, pesquisa apresentada pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (IPM, 2016) mostrou a mesma proporção de 27% de ‘analfabetos funcionais’ em relação aos resultados da pesquisa realizada em 2011. Os dados desse indicador sinalizam para uma qualificação em relação à redução dos índices de analfabetismo, no entanto os índices de alfabetismo pleno parecem estabilizados, o que reitera conhecidas dificuldades com o processo de escolarização básica no país. Esses dados são importantes também para pôr em xeque o argumento salvacionista que as mídias tendem a evocar em relação à formação de leitores, colocando-se em proeminência problemas sociais mais amplos e suscitando relações entre a concepção de formação de leitores e o universo do trabalho, tal qual ele se organiza em uma sociedade capitalista (com base em BRITTO, 2003).

A formação de leitores no Brasil nos apresenta um duplo problema. O primeiro referente à conhecida condição de *analfabetos* serem excluídos da vida em sociedade, o que suscita a cadeia de produção e consumo; o segundo remete à compreensão de que formação continuada de leitores pode implicar excedentes de mercado. Os dois problemas só encontram respostas se campanhas pela leitura forem postuladas como um direito, assim como o direito à saúde, à terra, à educação, ao acesso à plena escolaridade e à formação para a cidadania. O excluído de fato da leitura é o sujeito que, no Brasil atual, é alijado de bens materiais e imateriais, o sujeito que luta contra a indignidade (com base em BRITTO, 2003; 2015).

A equivocada concepção de que a *leitura* traz em si mesma uma dimensão ética e que o *ato de ler* transforma os sujeitos em ‘pessoas mais inteligentes’ e ‘menos violentas’ precisa ser ressignificada em favor de

uma concepção comprometida com a formação humana integral a partir de um conceito transitivo de *leitura* (com base em BRITTO, 2015), o que não é compatível com a lógica de mercado à qual a sociedade é submetida. Os sujeitos, nas sociedades capitalistas contemporâneas, tendem a ser educados para serem consumidores de produtos e, principalmente, para serem reprodutores de valores oficializados por essa cultura consumista dominante, processo que pode se valer da formação em leitura para tal.

Entender a *leitura* como *ato*, portanto sob uma dimensão ética, ocupa-se, neste contexto, de relacionar o conceito *formação de leitores* a um problema político e não apostólico, como nos sugere Britto (2003, p. 114):

Se o que se quer é valorizar a leitura como um bem público, como possibilidade de cidadania, tem-se que abandonar visões ingênuas de leitura, fortemente ideológicas, e investir no conhecimento objetivo das práticas de leitura e num movimento pelo direito de poder ler. O excluído da leitura não é o sujeito que sabe ler e que não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil de hoje, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação.[...].

A formação para a *leitura* pressupõe um comportamento social que se articula com os modos de inserção dos sujeitos no mundo; formar leitores implica um projeto político de ampliar a participação popular na vida pública, contribuindo para aprofundamento da democracia e acesso à educação como desdobramento para tal.

A leitura é uma ação cultural. O produto que resulta dessa ação não é jamais a simples acumulação de informação, não importa de que natureza sejam estas, mas a representação da representação presente no texto. Um valor, portanto. Um valor que não é criação original do sujeito, mas algo que se articula com um conjunto de valores e saberes socialmente dados. (BRITTO, 2003, p. 100)

Ao afirmarem que o leitor é quem dá sentido ao texto, algumas ações pedagógicas cometem o mesmo equívoco da concepção

subjetivista individualista. O foco puramente individual na compreensão leitora, desconsiderando a historicidade de cada sujeito, denega que “[...] cada pessoa se realiza efetivamente como um singular irredutível – por que é um que não pode deixar de ser um, ainda que dentro de uma totalidade genérica” (BRITTO, 2017, p. 14). Assim, esse sentido unitário, a nosso ver, não desconsidera a relação social dos sujeitos com o mundo, mas, ao contrário, reafirma a importância da historicidade e da cultura no *ato de ler*. Trata-se, aqui, da relação do *eu* com o *outro* e com o *Outro* (com base em HELLER, 2014 [1970]).

Compreendemos, assim, que a educação para a *leitura* é importante componente da condição de participação social crítica:

Ler é uma maneira de estar informado e, neste sentido, de participação do espaço público; é um instrumento intelectual importante, articulando o domínio de discursos e formas de pensar bastante específicas; é uma ação tipicamente metacognitiva, já que no momento em que lê, a pessoa não apenas explora um conteúdo como reflete sobre o texto que o apresenta de maneira muito mais intensa do que ocorre com os outros meios; é uma situação que reflete o pensamento reflexivo e analítico, já que supõe monitoramento ativo e consciente da atividade intelectual; é uma possibilidade aguda da experiência estética sobre um objeto cultural intensamente elaborado e reelaborado. (BRITTO, 2003, p. 134)

A *leitura* assim concebida, coloca-se como importante atividade curricular e suscita vários questionamentos, dentre os quais ‘Ler o quê?’ ‘Ler para quê?’. Antes de respondermos a essas questões, importa, retomarmos a discussão do *dialogismo* na relação entre o *mundo da cultura* e o *mundo da vida* (com base em BAKHTIN, 2011 [1920-24]) e o entendimento, que compreendemos equivocado, que se tem feito do pensamento de Paulo Freire.

Freire (2006¹³ [1982], p. 20), refletindo sobre a importância do ato de ler, escreve: “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da

¹³ Paulo Freire não se inscreve no aporte filosófico-epistemológico que ancora este TCC; esta menção a ele decorre do enfoque consuetudinário dessa sua enunciação sobre leitura no que concerne às discussões políticas sobre esse tema.

palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Assim, como já mencionamos no capítulo anterior, por consequência de o signo verbal ser produto histórico e social, e o *dialogismo* ser elemento constitutivo da linguagem humana, necessariamente há que haver relações tais quais propostas pelo educador brasileiro em se tratando da *leitura*. Esse olhar freireano suscita a imbricação entre os signos verbais e seus usos sociais, relação da palavra escrita com historicidade de cada sujeito, os quais refazem continuamente seus sistemas de referências e de compreensão do mundo. Britto (2012, p. 23) atenta, porém, para os equívocos na compreensão do pensamento freireano no que concerne à *leitura*:

Paulo Freire tratava de uma questão bastante específica: a importância do ato ler. Em seu argumento, baseado em sua concepção de pedagogia participativa e dialógica, o educador buscava relacionar a aprendizagem da palavra escrita às maneiras como as pessoas estão e se veem e atuam no mundo, bem como os processos pelos quais se realiza a educação de adultos.

Com base em Britto (2012), compreendemos que, na esfera escolar, a menção à ideia de ‘interpretação’ ou ‘vivência’ tende a ser confundida com leitura propriamente dita, entendida como a leitura de signos verbais na modalidade escrita da língua. Assim, ainda que o quadro freireano não componha o aporte filosófico-epistemológico deste TCC, essa menção é do interesse da presente seção por conta do indiscutível componente de cidadania e pela força política das discussões desse educador no que é afeto à *leitura*.

Salvaguardada essa compreensão freireana de ‘*leitura lato sensu*’, é importante sublinhar que o *ato de ler* na escola, no que diz respeito à nossa atuação como professores de Língua Portuguesa, está estritamente relacionado à leitura do *signo verbal* e do *texto de leitura*, como aponta Britto (2012, p. 27):

No que tange à pedagogia da leitura, interessa especialmente observar que interpretar não é ler (ainda que faça parte da leitura), da mesma forma que a leitura é

diferente de uma escuta de falas do dia a dia. O teatro, a música, o cinema, a pintura, assim como a aula, não são leitura propriamente: supõem processos intelectuais diferentes, mesmo que muitas vezes tão complexos quanto e com muitas articulações com a leitura do texto. Não se diz isso desprezando tais atividades e objetos de cultura, mas exatamente para evitar um pernicioso e inútil pan-conceito de leitura. Se tudo for leitura, ler não será nada.

Atentos a Britto (2012), entendemos que o pensamento freireano implica a problemática inicial proposta por Bakhtin (2011 [1920-24]), entre o singular e o universal, entre a verdade do *ato* – *pravda* – e a verdade universal – *istina*. Isso posto, para as finalidades desta seção, sublinhamos que esse notório educador brasileiro é referenciado apenas no que concerne à dimensão política do ato de ler.

Assim considerando, queremos tomar o *ato de ler* sob o eixo da formação política: a formação do leitor concebida em favor da emancipação humana. Para tanto requer-se a apropriação da *palavra outra* na produção de sentido, uma prática contra-hegemônica de ampliação de repertório do *sujeito-leitor*, na constituição de sua subjetividade, no que está necessariamente implicada a criticidade suscitada pela participação política.

Essa relação concreta com o mundo, que entendemos posta na discussão tanto em Freire (2006 [1982]) como em Bakhtin (2011 [1920-24]) – salvaguardadas tanto distinções quanto aproximações filosóficas de ambos os quadros teóricos –, é o que suscita nossa proposta de *leitura* como *ato* na prática pedagógica. Reiteramos, contudo, que, neste Trabalho de Conclusão de Curso, não nos filiamos ao pensamento freiriano, dada nossa assunção da dimensão epistêmica do percurso educativo e de nosso afastamento de abordagens que, de alguma forma, suscitem o ideário do aprender a aprender (com base em DUARTE, 2004). Reconhecemos, enfim, a fecundidade da obra freireana no campo educacional e compartilhamos de seu desiderato libertário, ainda que nossa menção a ela decorra tão somente da forma como o senso comum complexo (BRITTO, 2015) tem vinculado esse autor às discussões sobre *leitura* e equívocos que entendemos haver nessa mesma vinculação

(BRITTO, 2012).

E, nessa nossa assunção epistêmica, sublinhamos a importância do professor na formação do leitor, diretamente ligada à contextualização da *palavra do outro*, tanto em sua dimensão histórica como no seu uso, o que evoca a produção de enunciados inseridos em *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003 [1952-53]). Evidentemente, assumir uma relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos (GERALDI, 2010). E seguramente tais conflitos são implicações relevantes na dimensão política da formação de leitores da qual nos ocupamos na presente seção.

2.3 LEITURA E INTERSUBJETIVIDADE: A RELAÇÃO ENTRE AUTOR E LEITOR POR MEIO DO TEXTO NOS GÊNEROS DO DISCURSO

Levada a termo a discussão de enfoque politicamente mais amplo na seção imediatamente anterior, nesta seção nos ocuparemos de uma discussão sobre ler textos nos diferentes *gêneros do discurso*, o que implica abrir-se ao *encontro* do *eu* e do *outro*, que, como vimos sublinhando, pode se historiar de modo mais efetivamente ou menos efetivamente harmonioso, mais efetivamente ou menos efetivamente conflituoso; de toda sorte, ninguém sai ileso do *encontro* (com base em PONZIO, 2010). Reiteramos, pois, nossa defesa de que *leitura* seja concebida como *encontro* de autor e leitor, historiada no *ato*, no âmbito do qual se dá o processo de constituição do *sujeito-leitor*; portanto, sempre na relação com o *outro/Outro* e em nome da formação para a emancipação humana.

Ponzio (2010; 2011) concebe a teoria do *ato* como implicando uma *Linguística do encontro*, na qual o signo verbal está sempre em processo, como algo dinâmico e ideológico. A esse movimento de apropriação da *palavra do outro* na constituição das singularidades, arriscamos dizer que

o *ato de ler*, como processo interlocutivo, está sempre subordinado à força com o que o *genérico humano* nele se realiza – o que evoca a dimensão heurística da *leitura* (BRITTO, 2017).

A perspectiva histórico-cultural na qual este TCC se ancora, como já amplamente anunciado, não concebe o ‘signo verbal’ com um sentido fixo, imutável. Apesar de estabilizar-se nos *enunciados* nos *gêneros do discurso*, o significado da ‘palavra’ desenvolve-se (com base em VIGOTSKI, 2001 [1934]) de acordo com o desenvolvimento dos sujeitos. A *palavra*, como signo completo é por si, algo dinâmico, algo em movimento, que não pode ser desvinculada da historicidade na qual o enunciado é produzido. O signo verbal assim concebido – e como vimos insistindo ao longo deste TCC – não pode ser desvinculado do campo ideológico e dos *gêneros do discurso*.

É difícil dizer onde começa e onde termina um signo, se se reduz a um elemento ou se decompõe em elementos, porque um signo não é uma coisa, mas um processo, um cruzamento de relações. O sentido global e unitário do signo não pode se separar de contextos comunicativos concretos, da interação social, de seu nexo de determinados valores e perspectivas ideológicas. A interpretação de um signo não pode coincidir somente com sua identificação, mas também requer uma compreensão ativa. (PONZIO, 2008, p. 186)

Este TCC restringe-se ao *ato de ler*, mas entendemos que, no processo de educação em linguagens, o *ato de ler* e o *ato de escrever* convergem, são práticas pedagógicas indispensáveis para aula de Língua Portuguesa. O desenvolvimento do *sujeito-leitor*, no que tange o *ato de ler*, dá-se pela compreensão da palavra em diferentes contextos, pela ampliação do repertório de palavras, e isso reverbera na formação do *sujeito-enunciador*.

Quanto a ‘Ler o quê?’ – concepção transitiva de *leitura* (BRITTO, 2015) –, o campo da Linguística Aplicada¹⁴ tende a defender que o sujeito-leitor parte da dimensão social dos *gêneros do discurso* para a dimensão

¹⁴ Aqui retomamos estudos já referenciados do Grupo de Pesquisa ao qual se filia este TCC.

verbal. Vivências nos *gêneros do discurso* se fazem necessárias para que sobretudo o *texto de leitura* (L. PONZIO, 2017) se historicize em diferentes *esferas da atividade humana*. Os *gêneros do discurso*, em uma perspectiva histórico-cultural, são concebidos como um importante elemento para a compreensão do contexto em que a interação verbal acontece. O próprio *gênero* determina e é determinado pelas especificidades da interação social nas *esferas da atividade humana* nas quais tal interação acontece.

Todas as esferas da atividade humana por demais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização das línguas. Não é de surpreender que o caráter e o modo dessa utilização sejam tão variados como a própria esfera da atividade humana [...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 290)

Abordagens didatizantes sobre os *gêneros do discurso* têm sofrido, na última década, críticas no meio acadêmico por tomarem tais *gêneros* como objetos ontológicos (GERALDI, 2010), sendo pensados como um fim e não como um meio, ou, por serem serializados por sequências didáticas que limitam o seu alcance e colocam em xeque a fundamentação epistemológica desse conceito. Essas problematizações – ainda que não sejam tema deste TCC, o qual não se ocupa de questões metodológicas – são importantes em se tratando de como esse conceito se coloca na esfera escolar nas ‘práticas de leitura’.

Em busca de fugir a esses equívocos, posicionamo-nos em favor da compreensão de que os sujeitos sempre leem algum *enunciado* inserido em algum *gênero do discurso*, seja *primário* (simples), referente à comunicação discursiva imediata, ou *secundário* (complexo), referente à dramaturgia, ao romance, à pesquisa e afins. A ‘classificação’ dos *gêneros do discurso* não é feita por funcionalidade, mas por complexidade e estilo

e, mais do que isso, pela historicidade das interações sociais.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisa científica de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – artístico, científico, sociopolítico. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2003 [1952-53], p. 263)

Os *gêneros do discurso*, em uma perspectiva dialógica, são compreendidos como constitutivos da interação social e, por meio deles, o sujeito vivencia a linguagem no âmbito das práticas discursivas nas diferentes *esferas da atividade humana*. Logo, a educação para o *ato de ler* implica facultar aos estudantes tais vivências nas relações dialógicas pela via dos *gêneros do discurso primários e secundários*.

O ‘aprender a ler’ historia-se a partir de textos em *gêneros primários* em direção a textos nos *gêneros secundários*, em percursos sempre integradores e nunca lineares ou sequenciais. Como assinala Vigotski (2001 [1934]), as relações entre o que é da ordem do cotidiano imediato e o que se coloca para além desse mesmo cotidiano – que o psicólogo bielorrusso chama de *científico* – estão sempre em relações de enovelamento, de espiral.

Assim considerando, educar[se] para a leitura da *palavra do outro*, no *encontro* de autor e leitor, implica que a leitura seja evocada como *ato*, integrando-se o que é da ordem do ‘simples’, do cotidiano, com o que é da ordem do ‘complexo’, do ‘científico’, do estético, do ético – *mundo da cultura* e *mundo da vida* em integração (BAKHTIN, 2011 [1920-24]). O *sujeito-leitor* desenvolve-se de modo a familiarizar-se crescentemente mais com os *gêneros secundários* no tensionamento/na integração com os *gêneros primários*. Trata-se de um percurso formativo que implica fundamentação teórica e organização metodológica de modo a assegurar o processo de formação humana integral com o fito da emancipação

humana (com base em BRITTO, 2003; 2012; 2015).

Para tanto, importa a palavra na esfera literária, tomada no âmbito dos *gêneros do discurso secundários*, portanto deslocada dos seus lugares comuns. Nessa esfera, deslocamentos sógnicos provocados pelas figuras de linguagens rompem o sistema linguístico que se presta apenas à comunicação verbal. A literatura é a dimensão na qual a *palavra outra* ‘elabora’ o pensamento, lócus em que própria língua se realimenta.

A palavra literária trapaceia [...] com a linguagem oficial, engana o discurso de identidade, da diferença, dos papéis. Esse enganar o discurso dominante, esse jogo, que trapaceia com os significados estabelecidos, é a ironia da palavra literária, que Bakhtin considera como “riso reduzido”, um modo de defender-se, calando, do silêncio do ruído ensurdecido da comunicação comum. (PONZIO, 2010, p. 91)

A literatura, assim concebida como *texto artístico* (L. PONZIO, 2017), é indispensável no processo de formação de leitores nas aulas de Língua Portuguesa. À medida que o sujeito vivencia a tensão dialógica entre a forma artística e os conteúdos da vida, ele amplia seu repertório cultural e os usos sociais da modalidade escrita da língua e, seguramente mais que isso, ele amplia suas vivências na integração entre *mundo da cultura* e *mundo da vida* (com base em BAKHTIN, 2011 [1920-24]).

A responsabilidade do *texto de leitura* está, pois, nos deslocamentos dos signos verbais dos seus lugares comuns, convencionados pela cultura. A *afiguração* presente no *texto artístico* pressupõe um discurso não-ordinário, não institucionalizado.

A afiguração dos textos complexos ou secundários, dos textos artísticos, não está fora da realidade, mas está fora da visão oficial, ordinária, da realidade; da realidade estabelecida e fixada segundo certas instituições, certos costumes, certos estereótipos. A visão artística não adere a visão “realista” da realidade. (L. PONZIO, 2017, p. 33)

Assim considerando, a *afiguração* no *texto artístico* é um forte elemento que potencializa no sujeito o *excedente de visão* em relação ao

outro/Outro. Nesse aspecto, o *excedente de visão* é o que faz o sujeito-leitor, na escola, escapar da simples mimetização que o ambiente escolar tende a fazer do seu entorno.

A afiguração artística, mesmo penetrando no interior da vida como ela é, apesar de todos os seus valores, fornece um ponto de vista externo a ela. Tal ponto de vista constitui a alteridade e a especificidade do texto artístico, o seu “encontrar-se fora”, a sua “exotopia” [...] a respeito da vida representada. (L. PONZIO, 2017, p 33)

É importante ressaltarmos que a formação discente para a leitura de textos nos *gêneros secundários*, o que implica a *infuncionalidade* do *texto artístico*, favorece a relação com o *outro/Outro*. A *responsividade* do *ato de ler*, nessa relação, contribui para o sujeito assumir-se como leitor e coprodutor dos sentidos do texto na ‘grande temporalidade’ (com base em BAKHTIN, 2003 [1979]).

[...] as possibilidades da leitura de uma obra literária se estabelecem na e com a História, e com as aprendizagens de leitura de cada leitor e das comunidades de leitor. O leitor se assume como sujeito da leitura e, simultaneamente, reconhece o outro (o autor, os demais leitores, a cultura) e seus sentidos nos sentidos que produz. (BRITTO, 2015, p. 102)

Na educação para o *ato de ler*, assim, o autor é concebido como o *outro* – mas sempre na relação com o *Outro* – sob o ponto de vista da arquitetônica bakhtiniana, e o signo verbal transforma-se na já insistentemente mencionada ponte entre *eu* e o *mundo*, de modo a facultar a ampliação do repertório cultural discente, objetivo último da educação em linguagem. Nessa concepção da *leitura* como *ato*, é importante reafirmarmos o papel do professor como interlocutor mais experiente a orientar a relação entre o aluno-leitor e o autor.

Entendemos, enfim, que a dimensão *intersubjetiva* da leitura necessariamente preceda a dimensão *intrassubjetiva* do *ato de ler*. Trata-se, porém, não de um processo linear e unidirecional, mas de um processo dialético em espiral (com base em VIGOTSKI, 2000 [1978];

2001 [1934]). Essa formação em leitura toma o texto escrito como condição para encontrar o *outro* por meio dessa modalidade da língua (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS; 2014) e aprofundaremos essas relações na próxima seção deste capítulo.

2.4 LEITURA E INTERSUBJETIVIDADE: OS FIOS DO LEITOR E OS FIOS DO AUTOR NOS DIFERENTES PRÓPOSITOS DO ATO DE LER

Considerados, pois os *gêneros do discurso*, ressaltamos que ler implica produção de sentidos do signo verbal na *intersubjetividade* – portanto, coprodução –, processo em que cada sujeito se desenvolve na vivência com o desenvolvimento semântico da palavra, como sugerem Jobim e Souza (2010), fazendo convergirem os quadros teóricos vigotskiano e bakhtiniano:

Vygotsky trabalha a evolução semântica da língua tendo como referência as transformações do significado da palavra ao longo do desenvolvimento do sujeito; Bakhtin amplia essa perspectiva, tratando de desvendar a evolução semântica da língua partindo do confronto ideológico dos valores sociais contraditórios ao longo da história social humana. (JOBIM e SOUZA, 2010, p. 126)

Apesar de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski comporem escolas diferentes de pensamento, a aproximação entre os dois autores – que vimos empreendendo ao longo deste TCC –, tratando-se da formação de leitores, parece-nos pertinente porque ambos abordam a centralidade da linguagem na constituição da subjetividade ou na formação humana, o que implica a relação com a *alteridade* – e, aqui, colocam-se os fios de que tratamos na presente seção.

De modo extremamente esquemático, podemos dizer que a linguagem, tanto para Vigotski como para Bakhtin, tem uma função constitutiva dos sujeitos; o primeiro debruçou-se sobre relações entre linguagem e pensamento, cunhando o conceito de “ação reguladora da linguagem”: sem o concurso da linguagem não há pensamento. Como

a linguagem é compartilhada entre os sujeitos, cada sujeito teria na própria linguagem uma espécie de “voz descontextualizada”, que, em oposição à voz contextualizada, participaria da solução na construção de compreensões sobre as situações empíricas, em si mesmas incompreensíveis, se não postas em relação com a totalidade. (GERALDI; BENITES; FICHTNER; 2006, p. 180)

A historicidade dos interactantes é, nessa perspectiva, constitutiva do *ato de ler*. Geraldi (1997), em sua ancoragem bakhtiniana, delineia a metáfora do *tecido* a que já fizemos menção anteriormente e da qual decorre o título desta seção. O *texto de leitura* é um tecido no qual o repertório do autor e do leitor se entretecem:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma a ponta dos fios do bordado para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentido e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. (GERALDI, 1997, p. 165)

Assim, entendemos que o texto não pode ser concebido como extração de sentido, pois, se assim o fosse, a produção dos sentidos seria só do autor. O texto também não pode ser concebido como atribuição de sentidos, pois dessa forma a produção dos sentidos seria só do leitor. O texto é um tecido bordado pelas *estratégias do dizer* do autor que se oferece para tecedura de um novo bordado no *ato de ler* e na singularidade de cada leitor.

Ao ler um texto, o leitor mobiliza dois tipos de “informações”: aquelas que se constituíram em sua experiência de vida e aquelas que lhe fornece o autor em seu próprio texto. É nesse sentido que a leitura é um encontro de sujeitos, enquanto tais, sujeitos situados numa sociedade e por ela influenciados, mas não como resultado mecânico de suas condições, mas como síntese destas condições históricas e de suas ações sobre elas; [...] (GERALDI, 2009, 1997, p. 117)

A metáfora do ‘tecido’ apresentada por Geraldi (1997) retoma a discussão da arquitetônica bakhtiniana que tem nos levado a propor o *ato de ler* como um *encontro* de autor e o leitor:

É o encontro desses fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E, como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva da leitura. (GERALDI, 1997, p. 166)

Nessa articulação dialógica mediada por palavras, no que diz respeito ao ‘plano unitário’ desse tecido, no qual *autor* e *leitor* se encontram, a teoria do *ato* é aqui retomada:

Em sua ‘filosofia do ato responsável’ [*postupok*], Bakhtin enfrenta a dicotomia ‘mundo da cultura’, espaço em que nossos atos ganham significado, e o mundo da ‘vida’, espaço específico e único onde o ato é realizado, buscando “um plano unitário e único onde ambas as faces poderiam mutuamente se determinar com relação a uma única e singular unidade”. (GERALDI, 2015, p. 84)

Nessa relação de fios do autor e fios do leitor, precisamos ter presente, ainda, que as finalidades para as quais se lê são inúmeras. Os sujeitos leem para buscar informações, para estudar algum assunto específico, como pretexto para a produção de outros bens culturais. Geraldi (1997) entende que esse *encontro* de *autor* e *leitor* nunca é fortuito, existem diferentes finalidades para a leitura. O linguista propõe para o ambiente escolar algumas práticas que assumam a leitura como a produção de sentido entre os ‘fios’ dos textos e nossos próprios ‘fios’. O autor elenca algumas destas finalidades: *leitura busca-de-informação*, *leitura-estudo-do-texto*, *leitura-pretexto* e *leitura-fruição*.

Essas finalidades da leitura estão relacionadas no movimento contínuo de ensino e aprendizagem centrado na *leitura* como apropriação de conhecimento. A *leitura* na escola é entendida pelo linguista brasileiro ora como objeto de análise para o ensino da língua/linguagem ora como

objeto de estudo pela via da adesão ou da rejeição de novas teses sobre assuntos diversos.

A *leitura busca-de-informação* presta-se a dar conta de lacunas conceituais e questões congêneres. Tendo presente que, quando vamos ao texto buscar informações, estamos buscando respostas a perguntas que temos.

Tudo depende do tipo de pergunta que tenho e do tipo de resposta que busco. É o tipo de relação que mantenho com o texto que define este tipo de leitura. Nesse sentido, raramente os textos lidos em aulas de português respondem a necessidade do aluno. São sobretudo, textos selecionados independentemente destas necessidades, respondendo a uma tradição escolar do que se constituiu na história como “conteúdo” a ser visto em tais aulas. (GERALDI, 2009, p.113)

Quanto à *leitura-estudo-do-texto*, implica um sujeito-leitor ativo, que vai ao texto para escutá-lo. Nessa leitura há o confronto de palavras entre o autor e leitor, considerando que a *ausculta* exige uma atitude atenta do leitor.

Que razões podem levar a um estudo de um texto? Novamente, aqui, o querer saber mais é imprescindível: o leitor não disposto ao confronto, ao risco de constituir-se nas interlocuções de que participa, e esse risco aponta para re-fazermos continuamente nossos sistemas de referências, de compreensão de mundo (ou de leitura de mundo, nas palavras de Paulo Freire, 1982), poderá passear os olhos sobre o texto sem escutá-lo. (GERALDI, 1997, p. 172)

Já a *leitura-como-pretex*to presta-se para a produção de outras obras, assim como exercícios de compreensão leitora, enquanto a *leitura-fruição* dá-se em textos que fogem à lógica da *funcionalidade*, os textos de *afiguração* de que trata L. Ponzio (2017).

Essa discussão remete às principais formas como se realiza (enquanto produção e recepção) o conhecimento no mundo contemporâneo, no que diz respeito às finalidades da leitura, identificadas por Britto (2015) em três esferas fundamentais: a *esfera do cotidiano*, na

qual estão incluídas as práticas da vida diária, o senso comum e as formas gerais de ser e de consumir; a *esfera da aplicabilidade técnica*, na qual se vinculam os protocolos de produção e de comportamento, as tecnologias e as leis de convivência social; a *esfera do pensamento especulativo*, à qual se associam a ciência, a alta cultura, a filosofia, ao universo legislativo, etc. Tomamos as esferas mencionadas por Britto (2015) em dois grandes eixos para a prática docente: (i) *esferas da atividade humana* vinculadas ao *cotidiano*: família, comunidade, escola, consumo, saúde, publicidade, redes sociais, etc.; (ii) *esfera da atividade humana* vinculadas ao *grande tempo*: literatura e artes em geral, ciência, universo jurídico e afins.

Ainda nesta discussão, é importante reiterar que entendemos a *leitura* como ‘transitiva’, do que decorre, em boa medida, essa menção a tais *esferas*. Assim, vale indagar sobre os modos como a *leitura* se realiza ou as relações que estabelecemos em função dela, o que nos faz retomar a importância dos *gêneros do discurso* para ações pedagógicas nesse campo.

Nas três *esferas* mencionadas por Britto (2015) – tanto quanto nas duas grandes *esferas da atividade humana* compreendidas por nós neste TCC –, os sujeitos sempre leem um texto em um *gênero do discurso*. Assim, desde as formas primárias como o bilhete, a receita, até as formas complexas como o romance, a tese acadêmica, o código de leis, os *gêneros do discurso* estão presentes. Logo, tanto os ‘fios’ quanto as finalidades da *leitura*, dos quais tratamos na presente seção, estão intrinsecamente ligados a tais *esferas* e a tais *gêneros do discurso*, já que está aqui implicada a dimensão *intersubjetiva* do *ato de ler*.

Assim, o *ato de ler* como *encontro* de autor e leitor é questão fundante para ensino da *língua(gem)*. Leitores e autores perdem suas posições sacralizadas do eu-para-mim (com base em BAKHTIN, 2011 [1920-24]) e transformam-se juntos. A *assinatura*, com o nome próprio do sujeito-aluno, ou com um nome próprio do autor, faz dos *textos de leitura* lugares de *encontros*. O *texto de leitura* é sobretudo o lócus onde o *encontro* de

palavras acontece, porque é nele que se coloca em xeque a *funcionalidade* da sociedade produtivista (com base em PONZIO, 2010; L. PONZIO, 2017).

Entendemos, pois, que a aula de Português deva buscar a *leitura* como *ato*, não a restringindo à *ação leitora*. Nessa busca, o tempo da leitura individual é indispensável para a formação de leitores, sendo que o próprio *texto de leitura* institui a interação social como condição para aprendizagem nesse campo:

A leitura é um modo de relacionar-se com o outro, é posição em direção ao outro, precisamente é uma disposição à compreensão respondente. Como tal, a leitura apresenta um aspecto ético, que consiste na não indiferença pelo outro, na capacidade de escutar e de acolher da alteridade. (L. PONZIO, 2017. p. 130)

Ao instaurar a leitura como *pré-texto* à interação social, estamos promovendo o pensamento participativo que esta ancoragem epistemológica sugere, o *direito à voz* que já foi mencionado anteriormente e que está na formação do *sujeito-leitor*. Em nossa concepção de *língua*, fizemos remissões ao Círculo de Bakhtin ao assumir a *palavra* como ideológica (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929]). Entendemos, pois, que ela é ideológica por ser concomitantemente uma unidade integrativa, na qual os sujeitos se constituem como tais, sujeitos historicamente situados que se relacionam por meio da *língua(gem)* como instrumento de mediação simbólica (com base em VIGOTSKI, 2000 [1978]). Entendemos, assim, o *ensino* e a *aprendizagem* da Língua Portuguesa – com destaque, aqui, à educação para a *leitura* – tão somente pela via dos *gêneros do discurso*, percurso indispensável para a formação integral dos sujeitos.

Assim, tendo pontuado as finalidades da leitura a partir da relação entre autor e leitor, sob uma ancoragem bakhtiniana, esta proposta de concebermos a *leitura* como o *ato*, na integração do *mundo da cultura* e o *mundo da vida*, lócus em que o singular e o universal integram-se na produção de sentido, requer que abordemos a *intrassubjetividade* do *ato*

de ler, do que nos ocuparemos brevemente na seção a seguir, que fecha este estudo.

2.5 LEITURA E INTRASSUBJETIVIDADE: UMA ABORDAGEM AINDA INTRODUTÓRIA

Ao concebermos a leitura como *ato*, o *encontro* de autor e leitor por meio do *texto de leitura*, pretendemos, nesta última seção, colocar sob escrutínio a polarização que tem sido posta sobre as abordagens da leitura na esfera escolar. A abordagem *sociologista*, ao assumir a interação verbal como produção de sentido, tem sido equivocadamente tomada como antagônica da abordagem *cognitivista*. Este estudo problematiza essa polarização e assume que a integração de diferentes perspectivas acerca da leitura – salvaguardadas suas bases filosóficas – é de grande importância para que tanto a *subjetividade* quanto a formação ética do estudante não sejam negadas na educação em *(língua)gem*.

Aqui, importa ter presente que a modalidade escrita da língua é uma tecnologia recente na humanidade, data de cerca de seis mil anos. A criança aprende a escrever desenhando o alfabeto e as palavras, o que Vigotski (2000 [1978]) aponta como simbolismo de segunda ordem, sendo o de primeira ordem a oralidade. Tendo presente que, a partir dos trabalhos do Grupo de Pesquisa no qual esta pesquisa se insere, o *ato de ler* é entendido como um movimento a partir da *intersubjetividade* em direção a *intrassubjetividade*, assumimos a linguagem como instrumento de mediação simbólica, retomando Vigotski (2000 [1978], p. 140):

Um aspecto desse sistema [linguagem escrita] é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez são signos das relações e entidades reais. Gradualmente esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece, e a linguagem escrita converte-se

num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas.

Já a ancoragem bakhtiniana nos faz assumir o *texto* como uma unidade real de sentido, na qual o sujeito é convocado ao pensamento emotivo-volitivo, à não-indiferença. O sujeito responde ao texto enquanto ‘obra’ acabada e produz o sentido no *encontro* com o autor – lembrando que reflexões sobre a oralidade, na perspectiva deste TCC, são extensivas para o discurso escrito (BAKHTIN, 2003 [1952-53]).

A obra, como réplica do diálogo, está disposta para resposta do outro (dos outros), para sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva, como réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais ela responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2003 [1952-53]), p. 279)

Nessa compreensão acerca da alternância dos sujeitos, no que concerne ao enfoque desta seção, é importante atentar para a materialidade do texto, porque é ele que será objeto da operação intrassubjetiva dos sujeitos. Para o *encontro* de autor e leitor, importa que o leitor dê entrada, em seu sistema cognitivo, da materialidade textual, o que nos leva ao conceito de *texto*, o qual, além de um produto cultural, é percebido como uma unidade de linguagem, como aponta Costa Val (1999, p.3) na perspectiva da Linguística Textual:

Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para construção de

seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua.

Neste TCC, restringimos a concepção de *texto*, na acepção de Slakta (1971, *apud* BRITTO, 2015. p. 95), como “ação verbal e matriz, onde a língua ganha sentido.” Isso posto e respeitando as diferentes semioses, para as finalidades desta seção abordamos apenas o texto verbal na modalidade escrita da língua.

E, para fazer isso, é relevante ter presente que o plano da *intrassubjetividade* do *ato de ler* pressupõe o reconhecimento do signo verbal no sistema linguístico – neste caso, com implicações do sistema de escrita alfabética. O sujeito-leitor, para ir ao *encontro* do autor e conhecer seu projeto de discurso, necessita decodificar o texto e depreender implícitos, o que exige operações cognitivas que têm lugar na *intrassubjetividade*.

Para conhecer, importa substancialmente decodificar o texto e depreender implícitos, dois processos exigidos do sujeito na sua individualidade, ou, na *intrassubjetividade*. Evidentemente, essa dimensão só se justifica no movimento que vai da *intersubjetividade* para *intrassubjetividade*: como quer Vigotski (2000 [1978]), na direcionalidade do percurso *interpsicológico* para o percurso *intrapsicológico*. Sob esta perspectiva, decodificar e depreender implícitos – com todos os desdobramentos dessa depreensão – são demandas *intrassubjetiva* decorrentes do *encontro* como o outro por meio da escrita; não houvesse o *encontro*, não haveria tais demandas; e, por haver *encontros* anteriores, há referências totalmente construídas a serem agenciadas nos processos de decodificação e depreensão de implícitos. (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS; 2014, p. 230)

O *encontro* de leitor e autor através do *texto* é, assim, entendido por nós como suscitando importantes práticas pedagógicas, que contemplem uma relação histórica entre sujeitos pela modalidade escrita da língua, relação em que se exige atividade intrapsíquica (VIGOTSKI, 2000 [1978]). O *texto* sugere um leque de significações possíveis – ilimitadas e definidas

(BRITTO, 2015) –, mas elas são possíveis apenas e tão somente quando o leitor decodificar o texto e inferir seus implícitos, operações cognitivas do âmbito da *intrassubjetividade*.

Isso posto, é importante na dimensão *intrassubjetiva* do *ato de ler*, a compreensão da existência de

[...] dois níveis diferentes num enunciado linguístico para dar conta do aspecto dinâmico da linguagem: o “tema” e a “significação”; enquanto a significação é constituída dos elementos da enunciação que reiteráveis e idênticos a cada vez que são repetidos, o tema é o sentido da enunciação completa, individual e não reiterável; ele se apresenta como expressão de situação histórica concreta que deu origem a enunciação. A significação está no tema, que constitui um nível superior da linguagem. (BRITTO, 2015, p. 93)

Em convergência com tais níveis, entendemos a leitura sob a metáfora do *tecido*, na acepção de Geraldi (1997, p. 156), em que “cada leitura se ‘realiza, sempre no mesmo, mas concomitantemente em um outro texto.’”

A *leitura*, enfim, é por nós concebida como *ato* na relação entre *intersubjetividade* e *intrassubjetividade*. O enunciado linguístico só produz um sentido singular a partir do que já é realidade histórica para o sujeito.

[...] a ênfase no aspecto situado e irrepitível dos atos não nega os elementos repetíveis, constantes, da estrutura processual dos atos humanos, base da possibilidade de generalização a partir do específico, que é um dos pontos altos de toda a arquitetura bakhtiniana: todo enunciado cria o novo, mas só pode fazer a partir do já existente, sob pena de não ser compreendido. (SOBRAL, 2005, p 25)

Assim, como o enunciado já existente, a verdade universal (*istina*) não é opositora da verdade singular (*pravda*), elas atuam em um movimento de integração, nos *atos*, na relação ao *mundo da cultura* e o *mundo da vida* e, por implicação, na relação também da *intersubjetividade* com a *intrassubjetividade*.

Pravda e *istina*, portanto não se opõem, mas se completam, pois o conhecimento abstrato, dotado apenas de *istina*, é o conhecimento parcial. O conhecimento teórico é o aspecto técnico do conhecimento último. Sua inclusão responsável na singularidade é o que constitui a verdade da situação e que o conhecimento daquilo que é absolutamente novo e que nunca irá se repetir (AMORIM, 2009, p. 25)

Isso posto, vale sublinhar que, para conhecer o projeto de dizer do autor e poder ir ao *encontro* dele, o *sujeito* relaciona-se com o mundo dado (o sensível) a partir da *intersubjetividade*, em movimento ao mundo inteligível (a apreensão do mundo) na dimensão *intrassubjetiva* do ato de ler.

Para o Círculo, o sensível (o mundo dado, *dan* em russo) e o inteligível (a apreensão do mundo, o postulado, *zadan* em russo) estão necessariamente interligados: a apreensão do mundo envolve de um lado a unidade do ato (ou seja, a junção entre o processo de realização concreta do ato em seu aqui e agora no mundo dado, e, de outro, a organização do conteúdo do ato. Essa organização, por conseguinte, só faz sentido à luz da realização concreta, mas constitui em contrapartida o plano de apreensão do resultado do ato, que é o material por meio do qual reconstituímos o processo. (SOBRAL, 2005, p. 25)

Tendo pois, nesta seção, discutido brevemente a necessidade de integração das diferentes perspectivas acerca da *leitura*, para que ela possa ser concebida como *ato* na Educação Básica, na qual o *encontro* de palavras é também o *encontro* de autor e leitor, colocamos termo a este TCC, reiterando nossa defesa em favor da assunção do *ato de ler* na educação em linguagem, em busca por novos tempos no campo da formação escolar em Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso nos colocou diante de um conjunto de reflexões que foram se historiando de modo a criar inteligibilidades acerca da *leitura* concebida como *ato*, incluindo tanto os desdobramentos de sua importância para as práticas de leitura na Educação Básica como também na dimensão política para que essas práticas sejam ressignificadas.

No âmbito de minhas vivências pessoais, esta pesquisa é apenas o início de um aprofundamento em torno de uma epistemologia que necessariamente deva ser discutida na pós-graduação, no tangente à formação de leitores no Brasil, o que, no momento presente, passa a implicar desdobramentos da Base Comum Curricular (BRASIL, 2017), recém oficializada em nosso país. Prospectando, assim, a continuidade deste estudo em desdobramentos futuros de pós-graduação, entendo que ele abre, inclusive, possibilidade para um projeto de pesquisa com enfoque de delimitação curricular no que tange à questão da *leitura* na Educação Básica.

Isso posto e retomando o recorte epistemológico deste TCC, é importante sublinhar que ele derivou de uma *leitura* monitorada de *Para uma filosofia do ato responsável*, obra em cujo estudo [re]conheci minha propensão para abordagens de natureza filosófica no campo da Linguística, o que deve orientar meus estudos em nível de pós-graduação. E, assim derivando, este estudo organizou-se para responder à seguinte questão-problema: **É possível compreender a *leitura* como *ato* na Educação Básica em linguagem? Em o sendo, como essa compreensão se delineia teoricamente?** Considerada essa questão, nosso objetivo geral, em estreita convergência com ela, foi estudar a proposição teórica da leitura concebida como *ato* na Educação Básica em linguagem. Assim, o foco deste TCC, situado no âmbito da cultura escrita, restringiu sua ancoragem teórica à concepção de *linguagem* de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e seu Círculo e à abordagem histórico-cultural de L.

S. Vigotski (1896-1934), estudo ainda introdutório a ser aprofundado na formação na pós-graduação. Cientes dos desdobramentos que discussões sobre o *ato ético* poderiam suscitar em nosso TCC, procuramos manter o presente texto sustentado em referências aos originais ou em referências a comentadores de reconhecida excelência em se tratando dos autores-fonte aqui mencionados.

No primeiro capítulo, intitulado '**O ato ético na educação concebida nas relações entre subjetividade e alteridade**', abordamos as concepções de *sujeito* e de *língua* como enfoques constitutivos da concepção de *ato*. O sujeito foi concebido como *responsável* e *responsivo* por ter sua *subjetividade* constituída a partir da *alteridade*. De acordo com nossa concepção de *língua*, ancorada na *interação social* como lócus de sua produção, argumentamos que é na relação entre os interactantes que a *leitura* pode ser pensada como um produto histórico-cultural. Discutimos, para tanto, fundamentos da teoria do *ato*, como ancoragem dos estudos de *leitura*.

Nesse percurso, assumimos a arquitetura bakhtiniana da *responsabilidade* (SOBRAL, 2008), que nos propõe um humanismo da *alteridade* ao contemplar a *outra palavra* na produção da própria linguagem, que, por seu turno, integra e constitui os sujeitos que interagem por meio dela. A *leitura*, sob essa perspectiva, pode, então, ser evocada como *ato*, no qual a *palavra outra* é o elemento que constitui a subjetividade, *facultando*, a nosso ver, tomar esse *ato de ler* como um *ato educativo*.

No segundo capítulo, intitulado '**O ato de ler como encontro de palavras**', refletimos, na primeira seção, acerca das implicações conceituais da *leitura* concebida como *ato*. Concluímos que só podemos conceber a *leitura* como *ato* colocando como questão diferenciadora o requisito de o sujeito dispor-se a se abrir à *ausculta* em relação ao *autor* e ao *texto de leitura*. A *leitura* é assim concebida quando o sujeito vive a experiência da *palavra outra*, não sendo indiferente a ela e principalmente não estando protegido pelo escafandro da identidade (PONZIO, 2014).

Concluímos que educar para *leitura* tomando-a como *ato* pressupõe investir em uma formação do sujeito que estabeleça a relação fundante da arquitetônica bakhtiniana no âmbito do *encontro* de leitor e autor. Levadas a termo essas implicações conceituais, ocupamo-nos das dimensões *intersubjetiva* e *intrassubjetiva* da *leitura*.

Em se tratando da dimensão *intersubjetiva*, abordamos inicialmente as dimensões políticas da relação entre autor e leitor por meio do texto, quando o verbo ‘ler’ foi tomado como verbo ‘transitivo’ (com base em BRITTO, 2015). Refletimos que a língua se historia na imanência e que é na palavra do outro e na relação com a *palavra outra* que nos constituímos como sujeitos (PONZIO, 2010).

Sob essas compreensões, o *texto*, em um mundo de relações sociais cada vez mais mediadas pela escrita, é lugar onde o *encontro* de palavras se dá. A formação para *leitura* pressupõe, pois, um comportamento social que se articula com modos de inserção de sujeitos no mundo. Entendemos que, ao formar para o *ato de ler* na Educação Básica, estamos contribuindo para um projeto político que amplie a participação popular na vida pública, aprofundando a democracia e o acesso à educação como desdobramento para tal.

Ainda em se tratando da dimensão *intersubjetiva* da *leitura*, ponderamos que o sujeito-leitor parte da dimensão social dos *gêneros do discurso* para a dimensão verbal, em convergência com o movimento da *intersubjetividade* para a *intrassubjetividade*. O aprender a ler historia-se a partir de textos em *gêneros primários* em direção a *gêneros secundários*, em percurso sempre integradores e nunca lineares e sequenciais. Aqui, sublinhamos que a *afiguração* no *texto artístico* é um forte elemento que potencializa no sujeito o *excedente de visão* que lhe possibilita escapar da eventual mimetização que o ambiente escolar possa fazer do seu entorno.

Nesse percurso, aproximamos os quadros teóricos de Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski por entendermos que ambos os autores abordam a centralidade da linguagem na constituição da *subjetividade* e/ou na formação humana, o que implica a relação com a *alteridade*. A metáfora

de Geraldi (1997) foi retomada, assim como as finalidades da leitura na escola discutidas pelo autor. Em convergência com essa discussão, ocupamo-nos, ainda que muito preliminarmente, de *leitura* e *intrassubjetividade*, questão a que necessariamente retornaremos, no âmbito da formação em pós-graduação, para aprofundamentos que, no presente nível de formação, não foram possíveis. Registramos, nesse desdobramento final, que, para conhecer o projeto de dizer do autor e poder ir ao *encontro* dele, o sujeito relaciona-se com o mundo dado (o sensível) a partir da *intersubjetividade*, em movimento ao mundo inteligível (a apreensão do mundo) na dimensão *intrassubjetiva* do ato de ler.

No fecho deste estudo é significativo sublinhar que, pessoalmente, este TCC foi importante para minha formação como pesquisador e professor na Área das Linguagens. O *ato de ler* na Educação Básica apresentou-se como enfoque instigador no estudo sobre a formação de leitores no Brasil e nas vivências com a *leitura* na Educação Básica. Os desdobramentos deste estudo prospectam uma luta pela transformação social por meio de práticas de leituras sob a via do *ato de ler*, com a vontade pessoal minha de que isso seja uma realidade crescente nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura neste país com tamanhos desafios no tangente à esfera escolar, sobretudo a pública.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009. p.17-44.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 [1920-24].
- _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-53], p. 261-306.
- _____. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2003 [1970-71], p. 367-392.
- _____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1975].
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria Nacional de Educação Básica, Brasília, 2017.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- _____. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- _____. Leitura : Acepções, sentidos e valor. **Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente - SP, v.21, n.22, p.18-31, jan/abr.2012a.
- _____. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- _____. O engodo subjetivista e a formação do leitor. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v.28, n. 2, p.8 -23, maio/agosto, 2017.
- CATOIA DIAS, Sabatha. **Entre ecos e travessias**: um olhar para o ato de ler no processo educação em linguagem na esfera escolar. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DAGA, Aline Cassol; CATOIA DIAS, Sabatha. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. Unisinos, **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 12, n. 2, 2014, p.226-238.

_____. (Org.) **Linguagem e escolarização**. Florianópolis: Insular, 2013.

CURSO DE LINGUÍSTICA GERAL. [SAUSSURE¹⁵, Ferdinand de]. São Paulo: Cultrix, 2000 [1916].

DAGA, Aline Cassol. **O (ex)orbitar do ato de ler**: um estudo sobre vivências de estudantes com a escrita em contexto de ambientação rural. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **D.E.L.T.A.**, vol. 17, p. 1-9, 2001.

_____. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 [1920-24], p. 147-158.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular**. Secretaria Municipal de Educação, Florianópolis, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1982].

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **O texto em sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas, SP : Mercado das Letras, 2009.

¹⁵ Referenciamos como CLG por compartilharmos da compreensão de que a autoria não é efetivamente de Ferdinand de Saussure.

_____. BENITES, M.; FICHTNER, B. **Transgressões convergentes:** Vigotski, Bahktin, Bateson. Campinas: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Portos de passagem.** 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

IPM – Instituto Paulo Montenegro & Ação Educativa. **INAF BRASIL**, 2016.

IRIGOITE, Josa Coelho. **Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra:** um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vigotsky e Benjamin. 13. ed. Campinas/SP: Papirus, 2010.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso.** São Carlos/SP: Pedro e João, 2011.

_____; MOURA, Maria Isabel de. A escuta da palavra alheia. In : RODRIGUES, Rosângela Hammes(org.); PEREIRA, Rodrigo Acosta (Org.) **Estudos Dialógicos da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada.** São Carlos/SP: Pedro e João, 2016.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin.** 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

_____. **Identidade e mercado de trabalho:** dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In: MIOTELLO, Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. A alteridade como lugar da incompletude. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 49-95.

_____. **Fuori luogo**¹⁶. Milano-Udine: Mimeses, 2013.

_____. Problemas de sintaxe para uma linguística da escrita. In: BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** São Carlos/SP: Pedro & João editores, 2011. p.7-57.

_____. **Procurando uma palavra outra.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

¹⁶ As duas obras em italiano mencionadas nesta bibliografia correspondem a capítulos traduzidos pela orientadora deste estudo para uso didático.

_____. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.** Trad. Coordenada por Vladimir Miotello. São Paulo : Contexto, 2008.

_____. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável.** 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011 [1920-24], p. 9-40.

_____.; CALEFATO, Patrícia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de Filosofia da Linguagem.** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PONZIO, Luciano. **Visões do texto.** São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2017.

RONCAGLIA, Gino. **La quarta rivoluzione.** Bari: Laterza, 2010.

SILVA, Daniela Cristina. **Cultura escrita e educação escolar em espaço de privação de liberdade: (im)possibilidades de uma *formação humana integral*.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOBRAL, Adail. O conceito de Ato Ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **BioEthikos** – Centro Universitário São Camilo: São Paulo, 2009.

_____. O ato “Responsável”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a centralidade do Agente. **Signum.** Londrina, n. 11/1, jul. 2008, p.229-235.

_____. Ato/atividade e evento. In : BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos – chave.** São Paulo. Editora Contexto, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Liliane Vanilde de. **Vivências com o ato de ler na/para além da esfera escolar.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1978].

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1926].

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2013 [1930].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].